

Katedra: Katedra primární pedagogiky

Studijní program: Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Komunikace učitele a žáka v edukačním procesu jako
základ efektivity vyučování – vnitřní sonda na 1. stupni
vybrané základní školy

Teacher-Pupil Communication in Education as a Basis of
Educational Success – A Case Study of 1. Stage of
Chosen Elementary School

Diplomová práce: 10-FP-KPV-0012

Autor:

Lucie Nyklová (Holá)

Podpis:

Vedoucí práce: Mgr. Oto Dymokurský

Konzultant:

Počet

stran	grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
60	5	0	3	10	3+1CD

V Liberci dne: 20. června 2013

TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI

FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ

Katedra primárního vzdělávání

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(pro magisterský studijní program)

pro (diplomant): Lucie Holá
studijní obor (kombinace): Učitelství pro 1. stupeň ZŠ
Název DP: **Komunikace učitele a žáka v edukačním procesu jako základ efektivitu vyučování - vnitřní sonda na 1. stupni vybrané základní školy**
Název DP v angličtině: Teacher-Pupil Communication in Education as a Basis of Educational Success - A Case Study of 1. Stage of Chosen Elementary School
Vedoucí práce: Mgr. Oto Dymokurský
Konzultant:
Termín odevzdání: červen 2012

Poznámka: Podmínky pro zadání práce jsou k nahlédnutí na katedrách. Katedry rovněž formulují podrobnosti zadání. Zásady pro zpracování DP jsou k dispozici ve dvou verzích (stručné, resp. metodické pokyny) na katedrách a na Děkanátě Fakulty přírodovědně-humanitní a pedagogické TU v Liberci.

V Liberci dne 25.11.2010



děkan

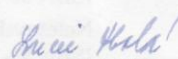


vedoucí katedry

Převzal (diplomant): LUCIE HOLÁ

Datum: 18.3.2011

Podpis:



Název DP:	KOMUNIKACE UČITELE A ŽÁKA V EDUKAČNÍM PROCESU JAKO ZÁKLAD EFEKTIVITY VYUČOVÁNÍ - VNITŘNÍ SONDA NA 1. STUPNI VYBRANÉ ZÁKLADNÍ ŠKOLY
Vedoucí práce:	Mgr. Oto Dymokurský
Cíl:	<p>Teoretická část - definovat pojmy sociální komunikace, verbální a neverbální komunikace, funkce a roviny pedagogické komunikace, účastníky komunikace, organizační formy výuky a pravidla.</p> <p>Výzkumná část - zjistit a analyzovat převládající formy, způsoby a struktury komunikace učitel-žák v edukačním procesu, způsoby rozvíjení klíčové kompetence komunikativní ze strany učitele u žáka. Vyvodit ze získaných dat doporučení pro pedagogickou praxi.</p>
Požadavky:	<p>Nastudovat odbornou literaturu.</p> <p>Stanovit výzkumné otázky a kategorie pozorování.</p> <p>Provést výzkum.</p> <p>Vyhodnotit data získaná výzkumem.</p> <p>Vyvodit doporučení pro pedagogickou praxi.</p>
Metody:	<p>Pozorování</p> <p>Doplňující rozhovor s vyučujícími</p>
Literatura:	<p>Gavora, P. Učitel a žáci v komunikaci. 1. vyd. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9.</p> <p>Gavora, P. Výzkumné metody v pedagogice: příručka pro studenty, učitele a výzkumné pracovníky. 1. vyd. Brno: Paido, 1996. ISBN 80-85931-15-X.</p> <p>Křivohlavý, J. Jak si navzájem lépe porozumíme: kapitoly z psychologie sociální komunikace. 1. vyd. Praha: Svoboda, 1988.</p> <p>Kyriacou, C. Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování. 3. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-434-2.</p> <p>Maňák, J., Švec, V. Výukové metody. 1. vyd. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.</p> <p>Mareš, J., Křivohlavý, J. Komunikace ve škole. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.</p> <p>Mikuláščík, M. Komunikační dovednosti v praxi. 1. vyd. Praha: Grada, 2003. ISBN 80-247-0650-4.</p> <p>Nelešovská, A. Pedagogická komunikace. 2. vyd. Olomouc: Votobia, 2006. ISBN 80-7220-269-3.</p> <p>Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. Pedagogický slovník. 6. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.</p>

Čestné prohlášení

Název práce: Metody práce s žáky s poruchami učení na 1. stupni ZŠ

Jméno a příjmení autora: Lucie Nyklová

Osobní číslo: P07001136

Byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména § 60 – školní dílo.

Prohlašuji, že má diplomová práce je ve smyslu autorského zákona výhradně mým autorským dílem.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím diplomové práce a konzultantem.

Prohlašuji, že jsem do informačního systému STAG vložila elektronickou verzi mé diplomové práce, která je identická s tištěnou verzí předkládanou k obhajobě a uvedla jsem všechny systémem požadované informace pravdivě.

V Liberci dne: 20. 6. 2013

Lucie Nyklová

Poděkování

Děkuji Mgr. Otovi Dymokurskému za odborné vedení mé diplomové práce a za cenné rady a připomínky, které mi při jejím zpracování poskytl.

Anotace

Diplomová práce se věnuje tématu pedagogické komunikace mezi žákem a učitelem. Práce si klade za cíl popsat převládající formy, způsoby a struktury komunikace mezi učitelem a žákem v edukačním procesu a analyzovat způsoby rozvíjení klíčové kompetence komunikativní ze strany učitele u žáků v průběhu pedagogické komunikace. Teoretická část je zaměřena na vysvětlení základních pojmů a blíže se zaměřuje na pedagogickou komunikaci, její roviny, účastníky, organizační formy výuky a pravidla komunikace. Praktická část popisuje výzkumné šetření, které se skládá z pozorování pedagogické komunikace mezi učitelem a žáky, s cílem poznat komunikační struktury vznikající během edukačního procesu a způsoby rozvíjení klíčové kompetence komunikativní ze strany učitele u žáka, a dále též rozhovorů s učiteli.

Klíčová slova: komunikace, pedagogická komunikace, komunikativní kompetence, výuka, učitel, žák

Annotation

This thesis is focused on topic of pedagogical (teacher-pupil) communication. Thesis aims to describe forms, methods and structures in teacher-pupil communication in the educational process and to analyze the ways of developing key communication skill of the pupils by the teacher during education. The theoretical part is focused on the explanation of basic concepts and it focuses closer on pedagogical communication, its plains, participants, organizational forms of education, and communication rules. The practical part describes the research which consists of observation of teacher-pupil communication, in order to identify communicational structures formed during educational process and ways of developing key communication competency of pupil by teacher, and also interviews with teachers.

Key words: communication, educational communication, communicational competence, education, teacher, pupil

Obsah

1. Úvod	10
2. Komunikace.....	11
3. Verbální komunikace.....	13
3.1. Formy řeči	13
3.2. Paralingvistika	13
4. Neverbální komunikace.....	16
4.1. Vizika – řeč očí.....	17
4.2. Mimika – řeč obličeje	17
4.3. Kinezika – řeč pohybů.....	18
4.4. Posturologie – řeč fyzických postojů a poloh.....	19
4.5. Gestika – řeč gest.....	19
4.6. Haptika – řeč doteku, tělesného kontaktu.....	19
4.7. Proxemika – řeč vzdáleností.....	20
4.8. Sdělování úpravou zevnějšku – řeč vzhledu a prostředí.....	21
5. Pedagogická komunikace	23
5.1. Účastníci pedagogické komunikace	25
5.2. Organizační formy vyučovací hodiny	28
5.2.1. Hromadná výuka (frontální)	28
5.2.2. Skupinová výuka	30
5.2.3. Párová výuka	31
5.2.4. Kooperativní výuka	31
5.2.5. Individuální vyučování	32
5.2.6. Individualizované vyučování.....	32
5.2.7. Aktivizující vyučování	32
5.3. Pravidla pedagogické komunikace	33

6. Komunikativní kompetence.....	36
7. Výzkumné šetření	38
7.1. Cíl a předpoklady výzkumného šetření	38
7.2. Výzkumný vzorek a výzkumná metoda	39
7.3. Výsledky výzkumného šetření	40
7. 4. Diskuse	52
8. Závěr.....	58
Seznam použitých zdrojů a literatury	59
Seznam příloh.....	60

Seznam použitých zkratek

aj.	a jiné
apod.	a podobně
atd.	a tak dále
CD	kompaktní disk
cm	centimetr
např.	například
resp.	respektive
RVP	rámcový vzdělávací program
s.	strana
tab.	tabulka
tj.	to je
tzn.	to znamená
tzv.	tak zvaná
U	učitel
UP	učební pomůcka
X	jiná osoba
ZV	základní vzdělávání
ZŠ	základní škola
Ž	žák
ŽŽ	žáci

1. Úvod

Téma pedagogické komunikace jsem si pro svou diplomovou práci zvolila proto, že se domnívám, že komunikace je nejdůležitějším prostředkem pro vzájemné dorozumívání lidí ve společnosti a pro jejich soužití vůbec.

České školství prošlo v posledních letech velkými změnami. Na základě dokumentu vydaného ministerstvem školství, s účinností od 1. 9. 2005, Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, musely základní školy vytvořit vlastní školní vzdělávací program. Neustále se setkáváme s pojmy, jako jsou vzdělávací oblasti, klíčové kompetence, strategie a cíle. Mým záměrem bylo zamyslet se nad jednou z klíčových kompetencí, konkrétně kompetencí komunikační, kterou ze svého profesního hlediska považuji za nejdůležitější. Dle mého názoru je komunikace spojovacím článkem mezi všemi kompetencemi, a tudíž je nutné ji u žáků rozvíjet.

Proto se v práci zaměřím nejen na zachycení pedagogické komunikace, jejímiž účastníky jsou učitelé a žáci, ale také na snahu učitelů u žáků rozvíjet komunikační kompetenci, resp. zda a jakým způsobem učitelé poskytují žákům dostatečný prostor pro komunikaci.

Jsem si vědoma toho, že (pedagogická) komunikace má mnoho podob, forem a struktur. Jejich popis je součástí teoretické části práce. V praktické části se více zaměřím na komunikaci verbální, neboť se domnívám, že by bylo obtížné věnovat se oběma formám komunikace najednou. K získání dat použiji metodu strukturovaného pozorování, kdy budu průběh pozorování zaznamenávat do kódovacích archů, a doplňujícího rozhovoru s vyučujícími.

2. Komunikace

Původní význam slova komunikace pochází z latinského slova „communicare“, což v češtině znamená „sdělovat a přenášet informace, radit se s někým“ (Křivohlavý, 1988, s. 19). Komunikace je interdisciplinárním termínem, tzn. že má mnoho rozdílných významů. Pojem komunikace je používán v sociologii, psychologii, pedagogice, filozofii, kybernetice, biologii, jazykovědě, logice, výpočetní technice a dalších oblastech, v nichž se interpretuje různě a tudíž je problém tento pojem obecně správně a jednoznačně definovat. Vzhledem k povaze práce použiji definici z oblasti pedagogiky, psychologie a sociologie. Pro tyto vědy komunikace neznámá pouze přenos informací mezi sdělujícím a příjemcem, ale také sebeprezentaci, sebepotvrzování, vyjádření postojů, působení, ovlivňování a usnadňování dorozumívání a dorozumění se.

Křivohlavý (1988, s. 20) píše, že *„komunikovat tedy znamená s někým se z něčeho společně radovat, druhému něco předávat, doručovat, propůjčovat, dávat a přijímat, tj. navzájem se sdílet“*.

Komunikace je proces směrového charakteru. Může být jednosměrná, kdy se jedná o pouhý poslech televize nebo rádia, obousměrná při dialogu či telefonátu nebo vícesměrná při diskusi či besedě.

Do komunikačního procesu se zapojuje mnoho prvků:

- komunikátor – vysílá zprávu,
- komunikant – přijímá zprávu,
- komuniké – vyslaná zpráva, pocit, myšlenka, jež je sdělována jedním člověkem druhému; může mít podobu verbální a nonverbální komunikace,
- komunikační jazyk – slouží k předání komunikační zprávy v určitém jazyce; zde platí, že i když dva účastníci komunikace hovoří stejným jazykem, ještě si nemusejí rozumět,
- komunikační kanál – cesta, jíž je informace posílána; posílat můžeme zvuky, doteky, stisky, pohledy, pohyby těla atd.,
- zpětná vazba (feedback) – reakce na přijatou zprávu v podobě potvrzení, způsobu interpretace; dává účastníkům komunikace informace o tom, jak je zpráva přijata a chápána, udržuje komunikaci,

- komunikační prostředí – v něm se komunikace odehrává,
- kontext – celková situace, ve které komunikace probíhá; je nutný pro správné pochopení výpovědi druhého.

V komunikaci platí, že snadněji zachytíme to, co má nejvýraznější informační náboj. Pamatujeme si lépe informace výjimečné, něčím zajímavé a nezvyklé. Obtížněji si zapamatujeme běžné, opakující se věci.

Sociální komunikace je chápána jako obecný jev doprovázející sociální styk. V užším slova smyslu se jedná o sdílení, jehož cílem je přenos informací či výměna názorů v sociálním chování a v mezilidských vztazích vůbec, kdy si lidé vzájemně vyměňují své představy, pocity, postoje, nálady a ideje. Bezprostředně se sociální komunikace dotýká každého člověka jako individua, ovlivňuje lidské chování, a tak způsobuje změny v osobnosti. Je nedílnou součástí společné činnosti lidí, kteří se spolu setkávají.

3. Verbální komunikace

Verbální komunikace se uskutečňuje pomocí řeči. Řeč je specifický soubor znaků, slov, které tvoří konkrétní jazyk. Verbální komunikace může mít podobu mluveného slova, což je systém fonetických znaků, nebo může být v psané podobě, což je soubor znaků grafických. Z toho plyne, že řeč má formu zvukovou a písemnou.

Verbální komunikace je přirozenou a nezbytnou součástí sociálního života každého člověka. Je rovněž důležitou podmínkou k myšlení. Z toho plyne její obrovský význam v životě každého z nás. Možná právě proto se jí zabývá mnoho vědních oborů (lingvistika, filologie, fonetika, fonologie, rétorika, sémantika, paralingvistika atd.).

3.1. Formy řeči

Existuje pět druhů či forem řeči (Křivohlavý, 1988):

- mluvená a psaná řeč – může být jak živá, tak reprodukováná,
- dyadický rozhovor – základní slovní projev mezi dvěma lidmi,
- řeč v malé skupině lidí – porady, debaty, souboje, ale i přátelské skupinové rozhovory,
- řeč k velké skupině lidí – řečnický projev ke shromáždění, televizní podání,
- samomluva – řeč člověka sama se sebou při rozvažování, rozhodování, ujasňování.

3.2. Paralingvistika

Zabývá se formální stránkou řeči a tím, co se vytrácí z mluvené řeči při písemném přepisu. Orientuje se na to, jak je sdělení řečeno.

Její zařazení v literatuře se liší. Podle Křivohlavého (1988) patří do základního souboru mimoslovních projevů a tvoří přechod mezi mimoslovním a slovním způsobem sdělování. Mareš a Křivohlavý (1995), Nelešovská (2002) a Mikuláščík (2003) řadí paralingvistiku do projevu verbální komunikace. Dále v této kapitole vycházím z Křivohlavého (1988).

Hlasitost řeči. Intenzita hlasového projevu představuje zesílení, zvýraznění slova. Sleduje, jak se intenzita hlasového projevu mění v průběhu řeči. Určuje, zda je projev příjemný či nepříjemný pro posluchače. Obměna hlasitosti v komunikaci, zejména při delším sdělení, zabráňuje monotónnímu projevu.

Výška tónu řeči. Každý člověk má odlišnou tónovou výšku hlasu a zabarvení hlasu. Záleží na tom, jaká je intonace jeho řeči a jak se mění v průběhu slovního sdělení. Sleduje, jak je položen hlas mluvčího, zda je položen vysoko či nízko. Výška hlasu je dána počtem kmitů za sekundu, jejich tvarem a délkou.

Rychlost řeči. Rychlost řeči neboli tempo představuje, jakou rychlostí je sdělován obsah. Rychlost řeči je ovlivňována temperamentem mluvčího, obsahem sdělení, momentální situací, prostředím aj. Tempo řeči je vhodné měnit s ohledem na to, co říkáme.

Objem řeči. Objem řeči je množství slov, které člověk vyprodukuje v průměru za určité časové období. Produkce slov je individuálně odlišná, je statisticky dokázáno, že ženy vyprodukují řádově více než dvojnásobek slov než muži.

Plynulost řeči a frázování. Sleduje, kdy a jak se dělají v řeči pauzy, jak se frázuje a člení mluvená řeč. Pauzy mohou být úmyslné a slouží k zesílení účinnosti projevu, nebo neúmyslné, které působí spíš rušivě.

Intonace řeči. Souvisí s výškou tónu řeči, hlasitostí řeči a barvou hlasu. Její využití je důležité pro učitele, který by neměl sklouznout k monotónnosti ve svém projevu. Měl by využívat intonace k získání pozornosti žáků.

Chyby v řeči a správná výslovnost. Jedná se o kvalitu řeči. Sem řadíme různé chyby, které se vyskytují v mluveném projevu a jeho výslovnosti, syntaxi a volbě slov. Sleduje se míra srozumitelnosti, věcnosti a logiky sdělení. Dále se sleduje, zda se hovořící člověk zakloktává, přechlívá, opakuje část sdělení nebo některá slova úplně vynechává, nedokončuje věty, používá nevhodná slova či polyká koncovky. Řadíme sem různé zvuky, které nesouvisí s artikulovanou řečí (no, ááá, ehm, ...). Chybou je také opomíjení a zabíhavé myšlení.

Slovní vata. Zvláštním prvkem paralingvistiky je tzv. „slovní vata“. Je to označení pro slova, která lidé používají nevědomě ve svém verbálním projevu. Slouží jim jako výplň mezi slovy nebo větami. Často se jedná o všelijaká příslovce nebo citoslovce: prostě, úplně, vlastně, jaksi, že ano, co, tedy aj. Učitel by se měl ve svém

projevu těmto slovům vyhýbat, neboť mohou svědčit o jeho nejistotě před žáky či nepřipravenosti na výuku.

4. Neverbální komunikace

Neverbální komunikace bývá označována také pojmy nonverbální nebo mimoslovní komunikace. Jedná se o sdělování, přenos informací bez použití slov. Často bývá ztotožňována pouze s mimikou, ale literatura vymezuje více základních mimoslovních podob sdělování.

V pedagogickém slovníku (Průchová, Walterová, Mareš, 2003, s. 145) je pojem neverbální komunikace vymezen takto: „*Nonverbální (neverbální) komunikace – mimoslovní sdělování, vývojově starší než slovní. Má různé podoby, zejména sdělování pohledy (řeč očí), sdělování výrazy obličeje (mimika), sdělování pohyby (kinezika), sdělování fyzickými postoji (konfigurací všech částí těla), sdělování gesty (gestika), sdělování doteky (haptika), zaujímáním určité vzdálenosti (proxemika), sdělování úpravou zevnějšku (účes, oblečení, doplňky). Nonverbální komunikace doprovází, zpřesňuje, doplňuje verbální komunikaci. Slouží ke sdělování emocí, zájmů, postojů, záměrů, k přesvědčování lidí.*“

Podle Mareše a Křivohlavého (1995, s. 107) se rozlišuje osm základních způsobů neverbální komunikace:

- vizika – sdělování pohledy, řeč očí,
- mimika – sdělování výrazem tváře, obličeje,
- kinezika – sdělování pohyby těla, končetin, hlavy,
- posturologie – sdělování fyzickými postoji,
- gestika – sdělování gesty,
- haptika – sdělování dotykem, tělesným kontaktem,
- proxemika – sdělování vzájemným přiblížením či oddálením, tj. vzdáleností,
- sdělování úpravou zevnějšku – vzhledem a prostředím.

Tento výčet nám naznačuje, jak je možno mimoslovně sdělovat různé informace, např. emoce, záměry, zájmy o sblížení nebo izolaci, snaha vytvořit dojem o tom, kdo jsme nebo snaha ovlivnit postoj komunikačního partnera.

4.1. Vizika – řeč očí

Oční kontakt tvoří jádro mimoslovní sociální komunikace, patří tedy ke komunikačním kanálům a je mu přikládán veliký význam. Funkce očí hraje svou roli v sociální interakci, tj. při styku člověka s člověkem, kdy jsou naše oči jak přijímačem informace, tak vysílačem. Z pohledu učitele je oční kontakt mezi učitelem a žákem důležitý, neboť pohledem sděluje učitel žákovi mnohem více než slovy, ale i učitel zjistí o žácích mnohem více z jejich pohledů. Řeč očí patří k nejdůležitějším způsobům sdělování. K jejímu porozumění je nutné věnovat pozornost těmto jevům (Křivohlavý, 1988):

- Doba trvání jednoho pohledu – jak dlouho pozorovala jedna osoba druhou, prohlížela si ji, či jak dlouho trval pohled z očí do očí.
- Zaměření pohledu – sledování směru pohledu, zacílení, kam se dívá žák či učitel, jak dlouho se učitel dívá na jednoho žáka. Zásadní je zde okamžik setkání pohledů z očí do očí.
- Četnost pohledů – kolikrát se v průběhu komunikace podíváme na jednu osobu, kolikrát na druhou. Žáci jsou velmi vnímaví k tomu, kolikrát jim učitel v hodině věnuje svůj pohled a kolikrát si učitel všímá jiného žáka, i když to žák vědomě nepočítá, tato citlivost na četnost pohledů je mimořádná.
- Sled pohledů – sekvence neboli pořadí pohledů, např. na koho se žák ve skupině podívá nejdříve, kam se díval, než se začal dívat na určitou osobu.
- Celkový objem pohledů – vypočítáme jej z četnosti a délky trvání všech pohledů věnovaných jedné osobě. Díky tomu lze např. určit míru učitelova zájmu o jednotlivé žáky.
- Dále můžeme pozorovat úhel pootevření očních víček, průměr zornice, odklon směru pohledu, pohyby obočí, tvary vrásek kolem očí.

4.2. Mimika – řeč obličeje

Je to vše, co sdělujeme výrazem obličeje. Lidská tvář sděluje emocionální stavy, odráží postoje lidí, poskytuje zpětnou vazbu. Podle Paula Ekmana (in Křivohlavý, 1988, s. 34) nám svaly v našem obličeji umožňují vyjádřit více než 1000 různých výrazů. Slovně dokážeme vyjádřit jen některé z nich.

Funkce mimických projevů:

- sdělování emocí – pocity, nálady, city a citové prožitky, afekty,
- sdělování kulturně tradovaných gest – zdvořilostní úsměv, zamračení se,
- instrumentální pohyby – výrazy obličeje při zívání, mrkání, kýchání aj.

Podle Ekmana a Fiesena (in Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 109) dokáže člověk s velkou přesností rozlišit 7 primárních druhů emocí ve výrazech lidského obličeje:

- štěstí – neštěstí,
- překvapenost – splněné očekávání,
- strach a bázeň – pocit jistoty,
- radost – smutek,
- klid – rozčilení,
- spokojenost – nespokojenost až znechucení,
- zájem – nezájem.

Existuje ještě celá řada dalších druhů emocí, které se odvozují od těch primárních. Jedná se o tzv. sekundární projevy emocí.

4.3. Kinezika – řeč pohybů

Jedná se o celkové pohyby těla, do kterých patří chůze, tělesné postoje i pohyby rukou, kdy ve svazech vzniká svalové napětí a uvolnění (tonus). Podle druhu nálady se uvádějí do pohybu různé skupiny svalů, ale nejedná se o pohyby pracovní, nýbrž komunikační pohyby člověka, které jsou klasifikovány dle části těla, která se pohybovala, a dle rozsahu jejího pohybu. Komunikační pohyby odrážejí momentální psychické naladění: radost a smutek, únavu a svěžest aj. (Křivohlavý, 1988)

4.4. Posturologie – řeč fyzických postojů a poloh

Fyziologie rozeznává tři základní polohy těla člověka – vstojе, vsedě, vleže. Zaujmutím určité polohy je jiným lidem sdělován postoj řečníka, zda chce vést rozhovor či ne. Pro posturologii je rozhodující, jakou polohu člověk zaujme, v jaké kompozici a konfiguraci je jeho tělo a jakým způsobem je umístěno v prostoru. (Křivohlavý, 1988)

4.5. Gestika – řeč gest

Gesta patří do kineziky, pohybové činnosti člověka v sociální interakci. Jedná se o pohyby, které mají silný sdělovací účel, doprovázejí slova nebo je nahrazují. Většina gest je tvořena převážně pohyby rukou. Jako komunikační celek předcházela gesta jazykovému vyjádření a vypovídají o osobnostních kvalitách člověka, o jeho otevřenosti a upřímnosti, sebedůvěře, temperamentu, agresivitě. Gesta vypovídají také o momentálním psychickém stavu člověka – pochyby, podvádění, lži, nuda, ale i o vztahu k partnerovi, se kterým komunikujeme – vstřícnost, ochrana, bojovnost aj. (Křivohlavý, 1988)

Gesto obrazně naznačuje, co bychom mohli říci slovem, ale co je srozumitelnější ukázat. Řadu gest používáme záměrně, přesto jich spoustu uděláme, aniž bychom si to uvědomovali.

V různých národech se gesta mohou lišit. Jedná se o projevy vázané na určitou kulturu. Významových gest je celé množství, a proto existují různé slovníky a katalogy gest.

Společně s mimikou jsou gesta účinným prostředkem pedagogické komunikace, zejména při výuce cizích jazyků u začínajících žáků, kde se místo slov dá použít gesto, které říká totéž. Zde je důležité, aby všichni účastníci komunikace rozuměli gestům tak, jak je autor zamýšlel.

4.6. Haptika – řeč doteku, tělesného kontaktu

Tento termín zavedl lingvista William Austin. Vyjadřuje se jím taktilní (hmatový, dotykový) kontakt neboli dotek. Taktilní kontakt zahrnuje (Křivohlavý, 1988):

- příjem zpráv o působení tlaku, který působí deformaci kůže,

- příjem zpráv o působení tepla,
- příjem zpráv o působení chladu,
- příjem zpráv o vlivu podnětů, které působí bolest,
- smysl pro vibrace, který registruje chvění.

Doteky mohou mít oficiální i neoficiální charakter. Vyjadřují vztah k druhému člověku, zda je vztah přátelský (objetí, pohlazení, poplácání) nebo nepřátelský (štípnutí, facka, kopanec). Usměrnují chování člověka a jsou součástí společenského chování (např. podání ruky). Význam sdělování dotekem spočívá v citlivosti kožního smyslu. Dotekem lze žáka povzbudit, ukáznit, i když může jít o velice jemný pohyb.

4.7. Proxemika – řeč vzdáleností

Přiblížením se k druhé osobě nebo odstoupením a tím i oddálením od ní také sdělujeme, předáváme informace. Vzdálenost mezi dvěma lidmi, kteří spolu přichází do styku, můžeme měřit. Dle výzkumů existuje osobní zóna člověka. Jedná se o myšlenou čáru ohraničující prostor kolem člověka, do kterého nerad pouští druhé lidi. Není u každého člověka stejně velká, proto je obtížné při setkání dvou lidí najít přijatelnou vzdálenost. Různí lidé pouští druhé různě hluboko do osobního prostoru. Osobní prostor si lze představit jako bublinu, kterou můžeme dále dělit do čtyř zón podle vzdálenosti od středu (Křivohlavý, 1988):

- Intimní sféra – 0-45 cm; dolní hranice splývá s tělesným hmatovým dotekem partnerů. Setkáváme se s ní ve vztahu matky a dítěte, mezi manželi nebo milenci. Ve škole se s ní nesetkáváme.
- Osobní sféra – 45-75 cm; dolní hranici tvoří oddálení těl dvou partnerů, kdy je ještě možno držet se za ruce, jít vedle sebe. Lidé zůstávají v očním kontaktu, dochází ke vnímání vůní. 75-120 cm je horní hranicí oddálení, kterou člověk dodržuje při setkání s neznámým člověkem. V takovém případě jde o setkání nenadálé, na ulici, kdy jasně vnímáme detaily tváře, mimiku aj. Tato sféra je optimální při pracovních rozhovorech.

- Sociální sféra – 120-350 cm; je to sféra společenská, které se využívá při úředním jednání, diskusi ve skupině nebo zkoušení žáka. V zorném poli máme celou postavu stojícího člověka.
- Veřejná sféra: 350-760 cm; z této vzdálenosti vidíme zcela zřetelně celou postavu a pohyby, ale také pohyby v prostoru. Tuto vzdálenost zaujímají lidé při veřejném vystoupení, např. herec na jevišti, profesor v posluchárně nebo učitel ve třídě.

V praktickém životě dochází k pronikání z jedné sféry do druhé. Obecně však při oficiálním, neosobním setkání mohou být vzdálenosti větší. Při neoficiálním, přátelském setkání se vzdálenost naopak zkracuje. Proto je nutné uvážlivě zvolit správný odstup, aby nedocházelo k nedorozumění.

Součástí proxemiky je i tzv. teritorium, čímž je označován prostor, odkud až kam je to území naše a odkud to může být území druhých. Tedy je to území, které určitá osoba považuje za své. Ve škole to znamená, že stůl učitele je jednoznačně jeho prostor, kam je žákům vstup zakázán, stejně tak je to se vstupem do sborovny nebo ředitelny. Jedná se tedy o členění školy, třídy, pracovního stolu, lavic. (Křivohlavý, 1988)

4.8. Sdělování úpravou zevnějšku – řeč vzhledu a prostředí

Jedná se o sdělování projevované navenek úpravou zevnějšku a životního prostředí lidí. Ve školách se s tímto jevem běžně učitelé setkávají u dospívající mládeže. Jde o způsob oblékání žáků, volbu batohů, úpravu vlasů, líčení, módní doplňky tak, aby se jedinec identifikoval s určitou sociální skupinou. Je sebeprezentací jedince, která může usnadňovat či ztěžovat adaptaci jedince v daném prostředí či situaci. V poslední době se věková hranice pro komunikaci úpravou zevnějšku snižuje a je možné se s ní běžně setkat již u žáků na 1. stupni ZŠ. Proto je nutné, aby byl učitel vnímavý k těmto projevům, neboť pro něj můžou být velmi užitečné. (Křivohlavý, 1988)

Domnívám se, že znalost neverbální komunikace je velmi důležitá pro každého učitele. Pokud učitel správně pochopí signály vysílané žákem během vyučování směrem k němu, stane se jeho komunikace se žáky mnohem efektivnější a nebude docházet ke zbytečným konfliktům. Učitelovo dorozumívání se žáky bude také snazší, dokáže-li v praxi uplatnit a správně používat projevy neverbální komunikace.

5. Pedagogická komunikace

Pedagogická komunikace je zvláštním případem sociální komunikace, jež sleduje především pedagogické cíle, pomáhá vychovávat a vzdělávat (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 24). Ve školském pojetí je časově a prostorově ohraničená, má určené účastníky, učitele a žáky, má stanoven cíl a obsah. Informace jsou zprostředkovány jazykovými a nejazykovými prostředky.

Existuje několik definic pedagogické komunikace. Gavora (in Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 24) uvádí, že: *„pedagogická komunikace je definována jako vzájemná výměna informací mezi účastníky výchovně vzdělávacího procesu, která slouží výchovně vzdělávacím cílům. Informace se v ní zprostředkovávají jazykovými a nejazykovými prostředky. Má stránku obsahovou, procesuální a vztahovou“*.

Pedagogická komunikace podle Leont'jeva (in Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 25) *„je komunikace při procesech vzdělávání a výchovy, která plní určité pedagogické funkce, zajišťuje příznivé emocionální klima pedagogického procesu, optimalizuje vztahy mezi učitelem a žáky i žáky navzájem, umožňuje řídit sociálně psychologické procesy v kolektivu, vytváří nejlepší podmínky pro rozvíjení motivace žáků a tvořivých stránek jejich učení, formuje osobnost žáků správným směrem a dovoluje co nejlépe pedagogicky využít zvláštností učitelovy osobnosti“*.

Navrátil, Fleischman a Klimeš (in Nelešovská, 2002, s. 25) uvádějí, že pedagogickou *„komunikaci je nutné chápat jako základní prostředek uskutečňování výchovy a vzdělávání, který umožňuje zprostředkovaně v podobě verbálních a neverbálních projevů učitelů a žáků realizaci zvolených cílů, obsahu, metod a forem jako prvků vyučovacího procesu“*.

Podle Mareše a Křivohlavého (1995, s. 25) rozlišujeme šest funkcí pedagogické komunikace:

- Zprostředkovává společnou činnost účastníků, jednotlivé pracovní postupy včetně kodifikovaného pojetí úspěšnosti a neúspěšnosti.
- Zprostředkovává vzájemná působení účastníků v nejširším smyslu včetně výměny informací, zkušeností, ale také motivů, postojů, emocí.
- Zprostředkovává osobní i neosobní vztahy.

- Je prostředkem k uskutečňování výchovy a vzdělávání, neboť cíl, učivo, metody atd. nemohou vystupovat v pedagogickém procesu přímo, nýbrž ve slovní či mimoslovní podobě.
- Konstituuje každý výchovně vzdělávací systém, neboť tvoří jednu z jeho hlavních složek, zajišťuje jeho fungování, vnáší do něj pohyb, vývoj, dynamiku, udržuje však i jeho stabilitu.

Dílčí podoby pedagogické komunikace neboli roviny se navzájem ovlivňují a prostupují. Podle Gavory (1988) je pedagogická komunikace vícedimenzionální a můžeme v ní rozlišit tři základní roviny:

- Obsahová rovina komunikace je tvořena pedagogickými informacemi. Ty představují výměnu mezi komunikujícími. Pedagogickou komunikací je zde myšlen poznatek, fakt, ale i každý sémantický údaj, který se v komunikaci vyskytuje, a směřuje k dosažení výchovně-vzdělávacího cíle. Týká se také názorů, postojů aj. Pedagogické informace se dělí na tři kategorie, kritériem pro jejich dělení je stránka osobnosti, na kterou má konkrétní pedagogická informace největší vliv – informace kognitivní, afektivní, regulativní. V praxi dochází k tomu, že tyto kategorie informací vystupují proporcionálně, což znamená, že nevystupují izolovaně, každá zvlášť.
- Procesuální rovina zahrnuje komunikační činnosti, které dělíme dle různých hledisek. Dle použitého komunikačního prostředku na verbální a neverbální. Dle formy na monologické a dialogické. Dle charakteru činnosti na recepční procesy (činnosti, které souvisí s přijímáním a vnitřním zpracováním informací uplatňující myšlenkové a percepční procesy; nejdůležitější jsou porozumění informací a dlouhodobé zapamatování) a produkční procesy (jsou to procesy související s vytvářením a předáváním informací; z hlediska pedagogické komunikace to jsou myšlenkové a paměťové procesy).
- Rovina vztahová zprostředkovává vztahy mezi komunikujícími. Projevuje se na začátku komunikačního procesu, kdy dochází k volbě komunikačního partnera.

5.1. Účastníci pedagogické komunikace

V pedagogické komunikaci nalezneme dvě skupiny účastníků: vychovávající, tedy učitel, a vychovávaný, tedy žák. Jedná se o nesouměrné komunikační partnery jak v rovině kvantitativní, tak v rovině sociální. Vychovávajícím bývá učitel jako jednotlivec, osoba s určitou pedagogickou kvalifikací, školní třída, skupina žáků ve třídě. Vychovávaným bývá žák jako jednotlivec, skupina žáků, třída, paralelní třídy aj. Počet účastníků ovlivňuje průběh a výsledky pedagogické komunikace. Učitel komunikuje se skupinou žáků jako s celkem a všichni účastníci pedagogické komunikace jsou ve vzájemných vztazích. Tyto vztahy se nazývají komunikační struktury a ty se člení na struktury jednosměrné, dvousměrné, vertikální, horizontální a smíšené. O tom, jaká komunikační struktura bude v komunikaci využita, většinou rozhoduje učitel. V důsledku záleží tedy převážně na učiteli, zda bude komunikace efektivní. (Mareš, Křivohlavý, 1995)

Při zjišťování komunikační struktury můžeme využívat jejího záznamu, který je trojího typu: písemný, zvukový a filmový. Ten nám umožňuje poznat (Gavora, 1996):

- kdo s kým komunikuje,
- kdo je iniciátorem komunikace,
- kolikrát se uskutečnilo komunikační spojení mezi komunikátory,
- kterým směrem jde informace,
- jaké vztahy existují mezi komunikátory.

Gavora rozlišuje 18 komunikačních struktur (1988, s. 62):

1. $U \rightarrow \check{Z}$

Jedná se o jednosměrnou komunikační strukturu mezi učitelem a jedním žákem, kdy ostatní žáci nejsou zapojeni do verbální komunikace. Komunikace je vertikální s tokem informací od učitele k žákovi, kdy učitel dává otázky, příkazy.

2. $U \rightarrow \check{Z}\check{Z}$

Učitel komunikuje se žáky, skupinou žáků nebo třídou jako celkem, podává výklad učiva, oslovuje žáky, obrací se na ně s otázkami, u nichž nečeká

odpověď, přikazuje. Opět se jedná o jednosměrnou komunikační strukturu bez zpětné vazby, vertikální. Časově předchází jednosměrné či obousměrné komunikaci učitele s jedním žákem, a tím dochází ke střídání individuální a skupinové komunikace.

3. $U \leftrightarrow \check{Z}$

V tomto případě se jedná o obousměrnou komunikaci, vertikální dialog. Učitel verbálně komunikuje se žákem a žák verbálně odpovídá na učitelův podnět. Učitel má možnost v dialogu vystřídat více komunikačních partnerů.

4. $U \leftrightarrow \check{Z}\check{Z}$

Učitel komunikuje se žáky, skupinou či třídou žáků. Žáci jednou nebo vícekrát verbálně odpovídají na učitelův podnět. Tento způsob komunikace se používá při ověřování naučeného, zjišťování mínění žáků, orientačním zkoušení, sborovém přednesu aj.

5. $\check{Z} \rightarrow U$

Iniciátorem komunikace se stává žák bez učitelova podnětu. Učitel nereaguje na jeho verbální projev a vyvolá jiného žáka. Jedná se o jednosměrnou, vertikální komunikační strukturu.

6. $\check{Z}\check{Z} \rightarrow U$

Žáci začínají hovořit sami bez verbálního podnětu učitele. Učitel na jejich verbální projev nereaguje, tudíž se také jedná o jednosměrnou, vertikální komunikační strukturu.

7. $\check{Z} \leftrightarrow U$

Žák začíná hovořit sám bez učitelova přímého podnětu. Komunikační struktura se stává obousměrnou, vertikální, kdy učitel na projev žáka verbálně reaguje.

8. $\check{Z}\check{Z} \leftrightarrow U$

Žáci se stávají iniciátory komunikace, učitel verbálně reaguje na jejich podnět. Jedná se o vícesměrnou, vertikální komunikační strukturu, kterou učitel mění na komunikaci s jedním žákem.

9. $\check{Z} \rightarrow \check{Z}$

Žák komunikuje s jiným žákem bez zpětné vazby. Vyskytuje se v tradičních i netradičních hodinách. V netradičních hodinách se vyskytuje při skupinovém

vyučování, v tradičních hodinách při napovídání. Komunikační struktura je obousměrná, horizontální.

10. $\check{Z} \rightarrow \check{Z}\check{Z}$

Žák zahajuje komunikaci bez verbálního podnětu. Říká něco skupině žáků nebo třídě, oni však na jeho verbální projev nereagují. Žák tím porušuje komunikační pravidla ve vyučování. Jedná se o jednosměrnou, horizontální komunikační strukturu.

11. $\check{Z} \leftrightarrow \check{Z}$

Iniciátorem je žák, který sám začíná komunikaci se žákem. Druhý žák verbálně reaguje na přímý podnět ze strany prvního žáka. Komunikační struktura se stává obousměrnou, horizontální.

12. $\check{Z} \leftrightarrow \check{Z}\check{Z}$

Žák sám začíná komunikovat se žáky, kteří reagují na jeho podnět. Komunikační struktura je obousměrná, horizontální a využívá se při skupinové práci.

13. $\check{Z}\check{Z} \rightarrow \check{Z}$

Žáci, třída verbálně komunikují s jedním žákem, který však na jejich verbální podnět nereaguje. Komunikační struktura je horizontální, jednosměrná, v tradičních hodinách nežádoucí. Bývá používána učitelem při hodnocení žáka před třídou.

14. $\check{Z}\check{Z} \leftrightarrow \check{Z}$

Žáci opět verbálně komunikují s jedním žákem, který na ně reaguje. Struktura komunikace je horizontální, vícesměrná a využívá se při skupinovém vyučování.

15. $\check{Z}\check{Z} \rightarrow \check{Z}\check{Z}$

Skupina žáků verbálně komunikuje s jinými žáky, kteří nereagují na jejich verbální projevy. Vyskytuje se při netradičním vyučování např. ve skupinové práci, komunikační struktura je horizontální, jednosměrná.

16. $\check{Z}\check{Z} \leftrightarrow \check{Z}\check{Z}$

Iniciátorem komunikace je skupina žáků komunikující s jinou skupinou žáků. Komunikační struktura je tudíž vícesměrná, horizontální.

17. $UP \rightarrow \check{Z}\check{Z}$

Jedná se o jednosměrnou komunikaci, ve které během výuky žáci komunikují

s učebními pomůckami, kdy například sledují video, poslouchají nahrávky z kazet nebo CD, nebo poslouchají hlášení školního rozhlasu.

18. $X \leftrightarrow U$

Komunikační struktura je jednosměrná nebo obousměrná a nastává ve chvíli, kdy jiná osoba vstoupí do učebny a komunikuje s učitelem. Jinou osobou může být např. jiný učitel nebo žák, ředitel, rodič aj.

5.2. Organizační formy vyučovací hodiny

Organizační forma vyučovací hodiny společně s výchovně vzdělávací metodou usnadňují průběh komunikace. Pojem organizační formy výuky (vyučování) je v pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 148) vysvětlen takto: „*V tradiční didaktice jsou chápány jako vnější stránka vyučovacích metod.*“

Klasifikace organizačních forem je velmi složitá a tudíž je lze třídit dle různých hledisek:

- dle prostředí – místa, kde se realizuje (výuka ve třídě, ve specializovaných prostorech školy...),
- dle uspořádání žáků – frontální a skupinové vyučování,
- dle rozdělení rolí žáků – kooperativní a individualizované vyučování,
- dle času – vyučovací hodina, pololetí.

V literatuře najdeme mnoho způsobů členění organizačních forem. Jako nejčastější hledisko třídění je považováno řízení učební činnosti žáků. Z hlediska komunikačních možností uvedu blíže ty formy, které nám ukazují, do jaké míry jsou účastníci komunikace v těchto formách do komunikace zapojeni.

5.2.1. Hromadná výuka (frontální)

Principem této formy je, že výuka probíhá frontálně a je tedy zaměřena hromadně na všechny žáky. Hromadné vyučování je nejfrekventovanější formou vyučování na našich školách. Není náročná pro učitele z hlediska organizace komunikace. Přestože celý

systém prošel mnoha změnami v průběhu dějin, původní podstata zůstala zachována. Tato forma je považována za jeden z největších pedagogických objevů.

Charakteristickými znaky hromadného vyučování jsou (Maňák, Švec, 2003; Nelešovská, 2002):

- řídicí úlohu zde má učitel, který řídí učební činnost celé skupiny najednou,
- typický je výklad učiva najednou, demonstrace, pokus apod.,
- třída pracuje na stejných úkolech ve stejnou dobu,
- třída žáků je homogenní skupina z hlediska věku a stejné mentální úrovně,
- spolupráce mezi žáky je považována za nežádoucí,
- vyučovací proces probíhá v předem určených časových jednotkách, vyučovacích hodinách,
- je ekonomicky výhodná,
- výklad učitele směřuje k oslovení většiny třídy, poznatky jsou exponovány hromadně.

Podle Gavory (2005, s. 117) převládá v této formě jednosměrná komunikace, to znamená, že v daném momentu hovoří pouze jeden člověk (učitel nebo žák), výjimečně je obousměrná.

Nedostatkem této formy je, že učitel se soustředí převážně na obsahovou stránku, sdělení probíhá v rovině informačně poznávací a učitel přestává vnímat posluchače. Třída je převážně pasivní, aktivní jsou pouze žáci komunikující s učitelem. Dochází k poklesu zájmu žáků o výuku a k poklesu jejich aktivity. Hlavním cílem je osvojení maximálního rozsahu vědomostí.

Mezi metody pojící se k hromadnému vyučování patří přednáška, vyprávění, popis, vysvětlování, demonstrace, časté využívání tabule a jiné.

5.2.2. Skupinová výuka

Skupinové vyučování je organizační formou, která rozděluje celou třídu na menší skupiny žáků po 4 až 6, kteří spolu v rámci konkrétní skupiny relativně spolupracují na řešení konkrétního úkolu. Hlavní charakteristikou této formy je, že odstraňuje nedostatky hromadného vyučování, což jsou pasivita žáků a malá účast v obousměrné komunikaci. Důležité zde je, aby si vyučující uvědomil, co očekává od práce ve skupině a jak bude následně nakládat s výstupy.

Výhody skupinové práce (Kasíková, in Maňák, Švec, 2003, s. 138):

- zvýší se aktivita při učení,
- do práce se zapojí více žáků, včetně pomalejších,
- žák před spolužáky spíše přizná, co neví,
- žáci přebírají zodpovědnost za učení včetně chyb,
- žáci se učí organizaci práce,
- zvyšuje se samostatnost žáků,
- učitel se může věnovat slabší skupině,
- jde o obranu stereotypu ve skupině.

Tato forma výuky má ale také, jako každá jiná, i své nedostatky:

- zvýšená hlučnost ve třídě,
- objem probraného učiva je nižší než u frontálního vyučování,
- učitel musí věnovat delší čas přípravě hodiny, musí detailně promyslet všechny kroky,
- skupina může být ovlivněna dominantním jedincem.

Důležitost této formy spočívá také v tom, aby si žáci zvykli působit v jiném učebním kolektivu, rozvinuli si sociální dovednosti a pracovali v přirozeném sociálním prostředí. Komunikace žáka se žákem je vysoké intenzity, žáci se stávají iniciátory komunikace, kladou si otázky a odpovídají na ně, komunikují v rámci skupiny.

Dalším specifíkem skupinové výuky, společně s párovou výukou, je, že z hlediska komunikace je nejlepším prostředkem pro rozvoj komunikace mezi žáky. Tím dochází také k rozvoji komunikačních kompetencí, ale i dalších klíčových kompetencí, jako jsou kompetence sociální a pracovní, kompetence k řešení problémů či kompetence k učení.

5.2.3. Párová výuka

Jedná se o nejmenší možnou práci ve skupinách, kdy spolu spolupracují vždy dva žáci sedící v jedné lavici. Zde probíhá obousměrná komunikace a vztah mezi komunikujícími je symetrický. Podstatou párové formy výuky je dialog. Dvojice pracuje společně na daném úkolu, vyměňuje si své poznatky a ověřuje získané vědomosti a dovednosti.

Výhodami párové výuky jsou (Nelešovská, 2002):

- neklade nároky na prostorové uspořádání,
- vede žáky nejen k mechanickému zapamatování, ale především k porozumění,
- procvičováním nově nabytých poznatků a slovní zásoby vytváří aplikovatelné poznatky,
- poskytuje okamžitou zpětnou vazbu,
- tempo je přizpůsobeno možnostem žáků.

Nevýhody párové výuky:

- riziko zvýšení hluku ve třídě, kdy se nejedná o vyrušování,
- časová náročnost.

5.2.4. Kooperativní výuka

Kooperativní výuka je komplexní výuková metoda založená na spolupráci žáků či na spolupráci třídy s učitelem při řešení náročnějších problémů a úkolů (Kasíková in

Maňák, Švec, s. 138). Objevuje se vedle pojmu skupinová výuka, často je realizována ve skupinách, a proto bývá řazena do skupinových forem výuky.

5.2.5. Individuální vyučování

Je historicky nejstarší formou vyučování. Charakteristickým znakem je, že učitel se věnuje pouze jednomu žákovi, jsou v osobním kontaktu a probíhá zde přímá komunikace mezi učitelem a žákem. V současnosti je tato forma ve škole využívána při práci s postiženými nebo velmi nadanými žáky (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 47). Dříve byla tato forma hodně využívána při domácím vzdělávání.

5.2.6. Individualizované vyučování

V pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 82) je individualizovaná výchova definována takto: „*Diferencovaný pedagogický směr počátku 20. století, který navazuje na myšlenky pedocentrismu. Výchovné působení se zaměřuje na rozvoj tvořivých možností dítěte a snaží se respektovat potřeby, zvláštnosti a zájmy jednotlivce.*“

Využívá se při hromadné výuce či skupinovém vyučování, kdy ostatní žáci pracují samostatně a nezasahují do komunikace učitele s jinou skupinou či žákem. Výuka je diferencovaná vnitřně, obsahově a metodicky. Jsou respektovány individuální zvláštnosti žáků. Často bývá chybně ztotožňována s individuální výukou.

5.2.7. Aktivizující vyučování

Podle Jankovcové, Průchy a Koudely (in Maňák, Švec, 2003, s. 131) tvoří aktivizující vyučování postupy, které vedou výuku k dosažení výchovně-vzdělávacích cílů na základě vlastní učební práce žáků. Důraz je kladen na myšlení a řešení problémů.

Tyto metody rozvíjí osobnost žáka, kdy je kladen důraz na myšlenkovou samostatnost, zodpovědnost a tvořivost. Poskytují žákům více než odborné informace. Jsou přínosným prostředkem pro rozvoj přirozené, spontánní komunikace.

Aktivizující výukové metody dělíme na (Maňák, Švec, 2003):

- metody diskusní – vzájemná výměna názorů mezi účastníky, argumentace, společné hledání řešení problému,
- metody heuristické, řešení problémů – pomocí kladení problémových otázek účastníci objevují a hledají samostatně řešení problému, k čemu by je měl učitel motivovat,
- metody případové – řešení reálných situací ze života,
- metody inscenační – sociální učení v inscenacích, modelových situacích, jejichž aktéry jsou sami žáci,
- didaktické hry – přináší uvolněnou atmosféru, prožitek, zapojují žáky do vyučování a tvořivosti,
- dramatizace – přináší žákům kvalitnější prožitek z neznámých situací, což vede k lepšímu pochopení a zapamatování si učiva.

5.3. Pravidla pedagogické komunikace

Každá sociální komunikace se řídí pravidly, proto i v pedagogické komunikaci je nutné stanovit pravidla, neboť komunikaci ovlivňují a její rozvoj je pak efektivnější. Pod pojmem pravidla (Nelešovská, 2002, s. 29) se ukrývá více, než jen klasický školní řád.

Podle Cangelosiho (in Nelešovská, 2002, s. 30) jsou pravidla chování ve třídě formálním prohlášením, ve kterém jsou žáci seznámeni s pokyny vyžadovaného a zakázaného chování.

Podle Mareše a Křivohlavého (1995, s. 32) formulují komunikační pravidla tři skupiny:

- škola – komunikační pravidla formulována ve školním řádu, soubor povinností, které si žáci nedokážou zapamatovat,
- daná společnost – vymezení žádoucích a nežádoucích norem chování daných odlišným náboženstvím, kulturou aj.,
- výsledek procesu střetu zájmů mezi učitelem a žáky – doba vzájemného oťukávání se, záleží na autoritě učitele a jeho benevolenci.

Komunikační pravidla jsou obvykle formulována pro frontální formu vyučování, která stále převládá na všech školách. Proto je obtížné vést žáky k aktivitě a iniciativě. Při využití jiných organizačních forem musí učitel promyslet a formulovat jiná, funkční pravidla.

Cangelosi (in Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 34) říká, že nezbytná pravidla slouží čtyřem účelům:

- maximalizují spolupráci a minimalizují rušivé chování žáků,
- zajišťují bezpečnost a příjemnost pracovního prostředí,
- zamezují rušení ostatních,
- udržují úroveň slušnosti a zdvořilosti mezi žáky, zaměstnanci školy a návštěvami.

Gavora (in Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 32) shrnul komunikační pravidla při frontální výuce:

- Učitel má právo:
 - kdykoliv si vzít slovo, přerušit žáka,
 - mluvit s kým chce (jednotlivcem, skupinou, celou třídou),
 - mluvit o čem chce (rozhodovat o tématu komunikace),
 - mluvit v rámci vyučovací jednotky jak dlouho chce,
 - mluvit v rámci učebny kde chce,
 - mluvit v pozici, která mu vyhovuje (vsedě, vestoje, v chůzi...).
- Žák má právo:
 - mluvit jen tehdy, když mu učitel udělí slovo,
 - mluvit jen s tím, kdo mu byl určen,
 - mluvit jen o tom, co mu bylo určeno,
 - mluvit jen tak, jak mu bylo určeno,
 - mluvit jen na místě, které mu bylo určeno,

- mluvit v pozici, která mu byla určena.

Aby byla pravidla komunikace funkční, neměl by jich být velký počet. Optimální číslo je deset. Čím více pravidel, tím hůř se dodržují a kontrolují. Měla by být také jasně a jednoduše formulována tak, aby apelovala na zdravý rozum žáků a neřešila maličkosti, jež nejsou podstatné. Ani tak při střídání různých metod práce se nemůže učiteli podařit nekompromisně ovládat komunikaci během celé vyučovací jednotky.

Stanovit pravidla chování a komunikace je složité. Při jejich tvorbě musíme dbát na to, aby nebyla vymezena moc úzce nebo naopak příliš obecně. Tím by ztrácela svou vypovídající hodnotu. Máme tři možnosti jak vytvořit pravidla. Pravidla stanoví učitel, o pravidlech rozhodují žáci, pravidla vytvářejí žáci společně s učitelem.

Poslední způsob vytváření pravidel shledávám jako nejefektivnější. Žáci zde sami rozhodnou, jaká pravidla stanoví, určí podmínky jejich dodržování. Učitel zde vystupuje v roli koordinátora, který plně respektuje názory žáků. Pomáhá jim formulovat myšlenky, usměrňuje jejich návrhy.

V neposlední řadě je ve třídě důležité pravidel důsledně dbát a dodržovat adekvátní tresty, které by si měli taktéž určit sami žáci. Pokud nebude docházet k jejich dodržování, budou pravidla žáky považována za nedůležitá a nepodstatná.

6. Komunikativní kompetence

Komunikativní kompetence je jednou z šesti klíčových kompetencí (k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské, pracovní), které jsou definovány Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání. Klíčové kompetence jsou systémem vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro rozvoj každého občana České republiky. Jejich utváření prochází složitým a dlouhodobým procesem, který je zahájen v předškolním vzdělávání a pokračuje na základní a střední škole. Získané klíčové kompetence tvoří základ pro celoživotní vzdělávání člověka. (Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007)

Kompetenci komunikativní vymezuje RVP ZV následovně (Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007, s. 15): „*Na konci základního vzdělávání žák*

- *formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu,*
- *naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhájí svůj názor a vhodně argumentuje,*
- *rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění,*
- *využívá informační a komunikační prostředky a technologie pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem,*
- *využívá získané komunikativní dovednosti k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi.“*

Jelikož význam řeči nespočívá pouze v rozvíjení myšlení, ale působí na celkový rozvoj osobnosti a je důležitým prostředkem mezilidské komunikace, domnívám se, že je zapotřebí u žáků rozvíjet všechny části výše popsaných výstupů, které se vztahují k mnou zkoumané pedagogické komunikaci. Děti se s tímto komunikačním prostředkem nerodí, ale osvojují si jej vlivem prostředí (v rodině, ve škole, mezi vrstevníky) a postupným napodobováním dospělých, tzn. pokud bude učitel vyjadřovat

své myšlenky a názory v logickém sledu, bude naslouchat svým žákům, používat gest, využívat komunikační technologie a dokáže spolupracovat s ostatními, žáci se začínou chovat stejně. Tudíž jako zásadní pro zjištění převládajících forem a komunikačních struktur shledávám, zda žák dovede formulovat a vyjadřovat své myšlenky a názory, naslouchá a rozumí druhým lidem, dokáže na jejich promluvy vhodně reagovat a tím své názory obhajuje, užívá běžná gesta. Rovněž dokáže využívat texty a obrazové materiály, které tvořivě využívá k všestrannému rozvoji své osobnosti, aktivně se zapojuje do dění ve výuce, ale také do soužití s ostatními lidmi.

Prostřednictvím rozličných aktivit, které učitelé využívají k rozvoji jednotlivých výstupů u svých žáků, kultivuje pedagogická komunikace komunikativní kompetence. V dnešní době vstupuje dítě do školy s řadou problémů nejen ve výslovnosti, ale především v komunikaci jako takové, používají pouze holé věty, např.: „*Mám hlad.*“ Cílem komunikační výchovy je rozšíření slovní zásoby, zavedení kultivované řeči a naučit děti společenskému dorozumívání, neboť jsou zvyklé komunikovat pouze s rodiči, učitelkám ve školce mnohdy říkají: „teto“. Komunikativní výchova je tedy musí naučit nejen slovní zásobu, ale z důvodů zařazení mnoha specializovaných předmětů se musí naučit vyjadřovat se v odborných termínech. (Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007)

Cílem komunikativní výchovy je také to, aby se dítě dokázalo vyjádřit o svých vlastních problémech, pocitech a náladách, dokázalo popsat svůj vlastní svět a učitel zde funguje jako mezičlánek mezi dítětem a rodinou tam, kde rodiče problémy svého dítěte neřeší, a to přijde za učitelem, který mu má pomáhat správně pojmenovat jeho potřeby. V rámci výuky se dítě rovněž seznamuje s abstraktními pojmy (doma pouze ukazuje a nepotřebuje mluvit).

7. Výzkumné šetření

V současné době je téma komunikace a jejího rozvoje v edukačním procesu stále diskutované, proto jsem se zajímala o to, zda je na škole, kde pracuji a kterou jsem si proto zvolila pro svoje výzkumné šetření, komunikace mezi žáky a učiteli různými metodami a formami práce rozvíjena. Tedy jakým způsobem, kdo je iniciátor komunikace a zda je komunikace efektivní.

7.1. Cíl a předpoklady výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření je zjistit a analyzovat převládající formy, způsoby a struktury verbální komunikace učitel – žák v edukačním procesu a způsoby rozvíjení klíčové kompetence komunikativní ze strany učitele u žáka. Hlavní výzkumný cíl jsem rozdělila na dva dílčí výzkumné cíle:

- Zjistit převládající verbální formy a komunikační struktury vznikající během vyučování mezi účastníky pedagogické komunikace (učitel, žáci).
- Zjistit způsoby rozvíjení verbální komunikace jakožto součásti klíčové kompetence komunikativní ze strany učitele u žáků.

Vzhledem ke stanoveným dílčím cílům předpokládám, že:

- V průběhu vyučovací hodiny převládá oboustranná verbální komunikace nad jednostrannou.
- V průběhu vyučovací hodiny jsou žáci ve verbální komunikaci aktivní, jsou častěji iniciátory verbální komunikace než učitel.
- Učitelé rozvíjejí verbální komunikaci jakožto součást komunikativní kompetence u žáků využitím aktivizujících výukových metod.

7.2. Výzkumný vzorek a výzkumná metoda

Výzkumné šetření bylo realizováno na 1. stupni ZŠ a MŠ Smidary, kde učím od září 2001. Celkem se výzkumného šetření zúčastnilo 5 učitelek s praxí 10 až 25 let a 86 žáků z 1. až 5. ročníku.

Pro účely výzkumného šetření jsem zvolila strukturované pozorování, v rámci něhož jsem sledovala vybrané kategorie jevů v pedagogické komunikaci a zaznamenávala jejich četnost do předem připraveného schématu pozorování. Bylo pozorováno 30 vyučovacích hodin českého jazyka, neboť se domnívám, že v těchto hodinách je nejvíce rozvíjena komunikativní kompetence a žákům je ponechán největší prostor pro verbální komunikaci. Omezení pozorování na jeden výukový předmět jsem zvolila proto, abych zvýšila vypovídací hodnotu zjištěných dat vzhledem k rozsahu výzkumného šetření. Snažila jsem se o vyvážený počet pozorovaných hodin v jednotlivých ročnících. Vyučovací hodiny byly pozorovány následovně:

- 1. ročník – 18 žáků, pozorováno 5 vyučovacích hodin,
- 2. ročník – 10 žáků, pozorováno 5 vyučovacích hodin,
- 3. ročník – 15 žáků, pozorováno 5 vyučovacích hodin,
- 4. ročník – 18 žáků, pozorováno 7 vyučovacích hodin,
- 5. ročník – 15 žáků, pozorováno 8 vyučovacích hodin.

Před zahájením pozorování ve třídách byli žáci na mou přítomnost ve výuce upozorněni na začátku vyučovací hodiny. Podle jejich reakce a podle slov vyučujících bylo patrné, že jsou na takové situace zvyklí a přítomností jiné osoby se nenechali rozrušit a pracovali tak, jako v jiných hodinách.

Z pořízených záznamů pozorování byly popsány vyskytující se struktury verbální pedagogické komunikace, převládající formy práce a způsoby rozvoje verbální komunikace jakožto součásti komunikativní kompetence ze strany učitele u žáků. Metodou frekvenční analýzy (čárkovací metodou) byla zjištěna četnost jednotlivých struktur.

Výsledky byly zaznamenány do tabulek a grafů. Z těchto dat byly následně vyvozeny závěry výzkumného šetření, potvrzena nebo vyvrácena platnost stanovených předpokladů a určeno naplnění nebo nenaplnění cíle výzkumného šetření.

7.3. Výsledky výzkumného šetření

Ze získaných dat jsem sestavila tři tabulky, ve kterých jsou shrnuty sledované kategorie verbální komunikace ve výuce na zkoumaném vzorku. Výsledky jsem vyjádřila absolutní i relativní četností. Získaná data jsem použila k potvrzení/vyvrácení platnosti stanovených předpokladů.

Množství komunikačních struktur je zaznamenáno za čas 45 minut (vyučovací hodina), kdy bylo nutné vzít v úvahu, že účastníci vyučovacího procesu nekomunikují pouze verbálně, ale také neverbálně, nebo mlčí. Tato skutečnost se do výsledků nepromítá, neboť jsem se zaměřovala na verbální formy a komunikační struktury vznikající během vyučování mezi účastníky komunikace.

Tab. 1 Struktury v pedagogické komunikaci

Kód	Grafický zápis	Σ	%	Pořadí výskytu
1.	$U \rightarrow \check{Z}$	238	4,27%	7.
2.	$U \rightarrow \check{Z}\check{Z}$	865	15,52%	2.
3.	$U \leftrightarrow \check{Z}$	1332	23,91%	1.
4.	$U \leftrightarrow \check{Z}\check{Z}$	752	13,50%	3.
5.	$\check{Z} \rightarrow U$	330	5,92%	6.
6.	$\check{Z}\check{Z} \rightarrow U$	181	3,25%	9.
7.	$\check{Z} \leftrightarrow U$	654	11,74%	4.
8.	$\check{Z}\check{Z} \leftrightarrow U$	231	4,15%	8.
9.	$\check{Z} \rightarrow \check{Z}$	130	2,33%	10.
10.	$\check{Z} \rightarrow \check{Z}\check{Z}$	12	0,22%	14.
11.	$\check{Z} \leftrightarrow \check{Z}$	561	10,07%	5.
12.	$\check{Z} \leftrightarrow \check{Z}\check{Z}$	8	0,14%	16.
13.	$\check{Z}\check{Z} \rightarrow \check{Z}$	48	0,86%	11.
14.	$\check{Z}\check{Z} \leftrightarrow \check{Z}$	15	0,27%	13.
15.	$\check{Z}\check{Z} \rightarrow \check{Z}\check{Z}$	10	0,18%	15.
16.	$\check{Z}\check{Z} \leftrightarrow \check{Z}\check{Z}$	181	3,25%	9.
17.	$UP \rightarrow \check{Z}\check{Z}$	20	0,36%	12.
18.	$X \leftrightarrow U$	2	0,04%	17.
			100,00%	

Poznámka: U = učitel; UP = učební pomůcka; X = jiná osoba; \check{Z} = žák; $\check{Z}\check{Z}$ = žáci; \rightarrow , \leftrightarrow = směr toku komunikace.

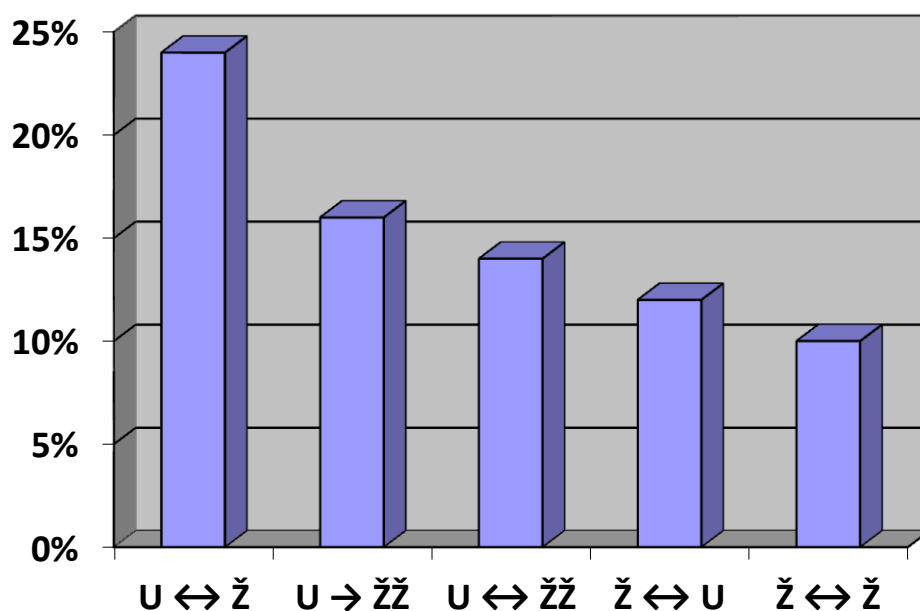
V Tabulce 1 jsem zaznamenala všechny komunikační struktury, jež se vyskytovaly v pozorovaných vyučovacích hodinách. Z tabulky jednoznačně vyplývá, že nejčastějším iniciátorem komunikace ve vyučování je učitel, jak ukazují první tři místa

pořadí výskytu. Při jejich součtu zjistíme, že učitel je iniciátorem komunikace z více jak 50 %, absolutně nejvíce (24 %) je zastoupena obousměrná komunikace $U \leftrightarrow \check{Z}$.

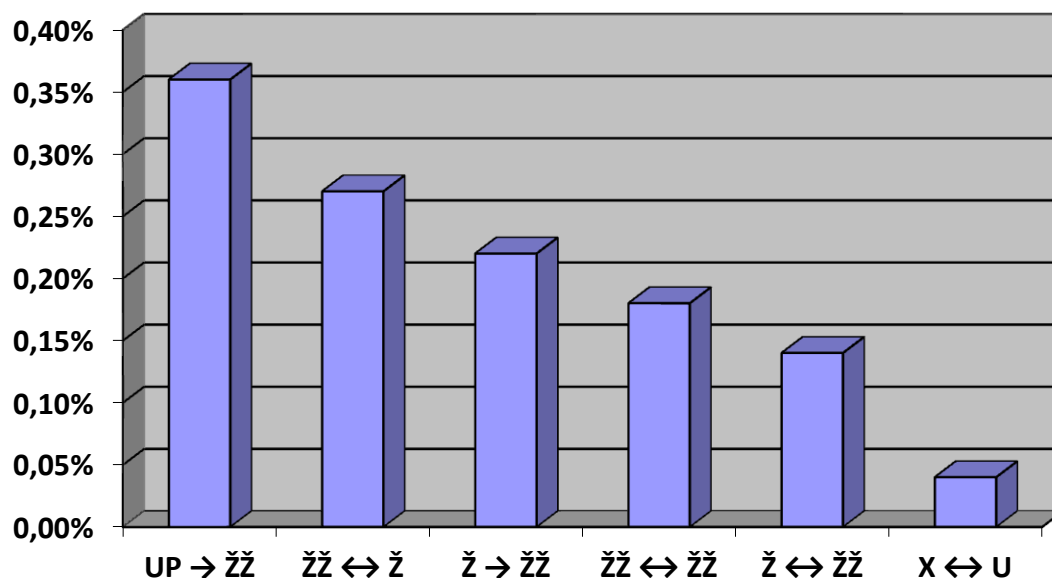
Jako velmi kladnou rovněž shledávám obousměrnou komunikaci mezi učitelem a žákem, kdy právě žák je iniciátorem komunikace (12 %) či komunikaci mezi dvěma žáky (10 %), ke které docházelo zejména při využití párové formy výuky.

Velmi malé procento (0,1 %) představuje obousměrná komunikace mezi žákem a dalšími žáky (0,2 %), rovněž tak mezi žáky navzájem (0,2 %). Nejméně vstupuje do komunikace ve třídě jiná osoba (0,04 %).

Graf 1 Zastoupení nejfrekventovanějších druhů struktur v pedagogické komunikaci



Graf 2 Zastoupení nejméně frekventovaných druhů struktur v pedagogické komunikaci

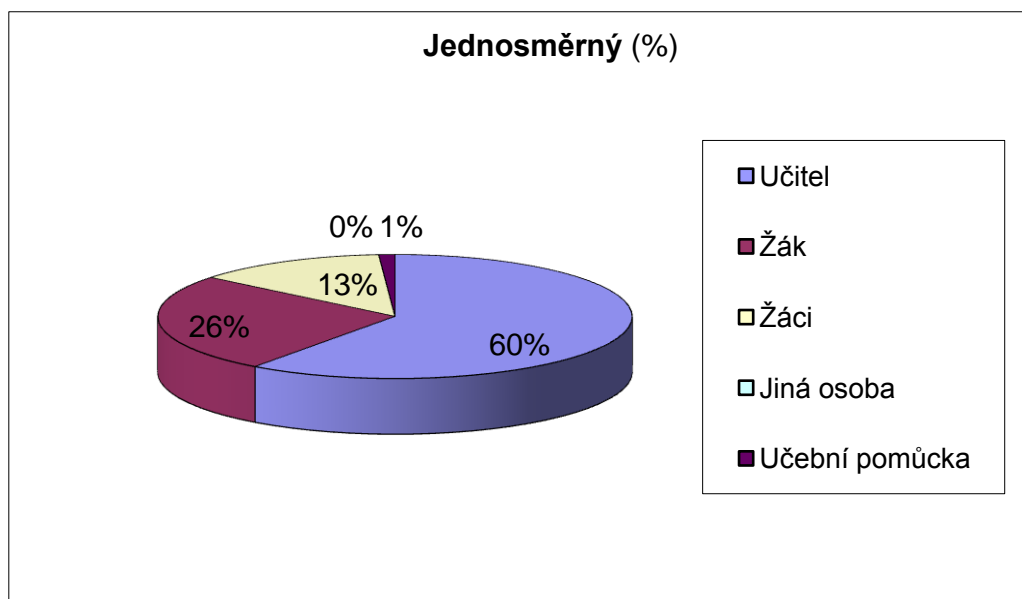


Tabulka 2 porovnává jednosměrné a obousměrné verbální komunikační struktury ve vyučovacích hodinách. Výsledky ukazují převahu obousměrné komunikace nad komunikací jednosměrnou (67 %). Nezáleží na tom, kdo je iniciátorem komunikace, zda učitel (20 % jednosměrné, 38 % obousměrné) nebo žák (8 % jednosměrné, 22 % obousměrné). Výsledek naznačuje, že se učitelé snaží žákům dávat dostatečný prostor pro komunikaci. Žáci sami jsou také významnými iniciátory komunikace (30 %).

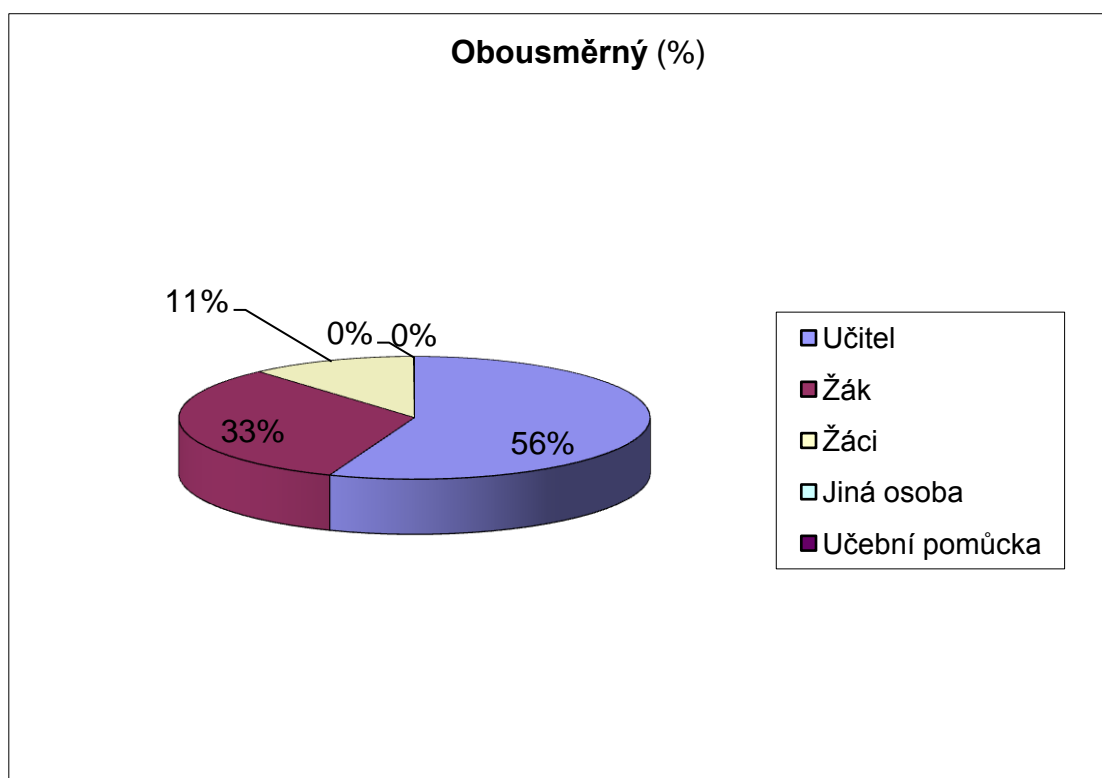
Tab. 2 Jednosměrné a obousměrné komunikační struktury ve vyučovacích hodinách

	Jednosměrný		Obousměrný		Pořadí výskytu
	Σ	%	Σ	%	
Učitel	1103	19,69	2084	37,52	1.
Žák	472	8,47	1223	21,96	2.
Žáci	239	4,29	427	7,67	3.
Jiná osoba	0	0,00	2	0,04	4.
Učební pomůcka	20	0,36	0	0,00	5.
Celkem	1834	32,81	3736	67,19	

Graf 3 Zastoupení jednosměrné komunikační struktury ve vyučovacích hodinách



Graf 4 Zastoupení obousměrné komunikační struktury ve vyučovacích hodinách



Tab. 3 Formy výuky využité ve vyučovacích hodinách

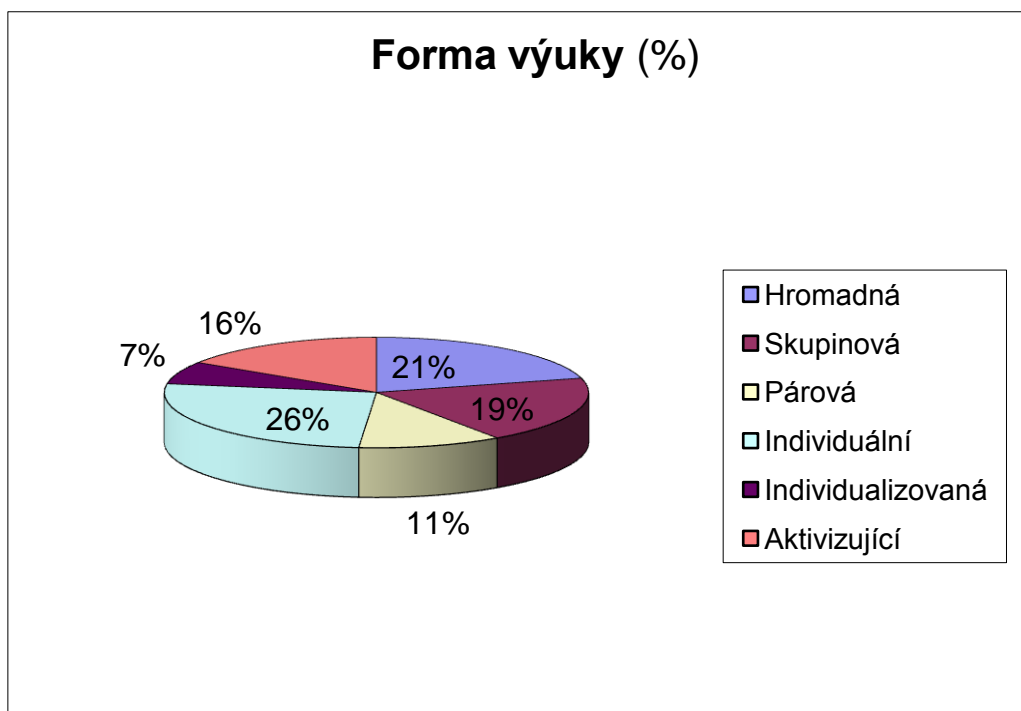
Forma výuky	Σ	%
Hromadná	63	20,86
Skupinová (3-5)	59	19,54
Párová	33	10,93
Individuální	79	26,16
Individualizovaná	20	6,62
Aktivizující	48	15,89
Celkem	302	100

Tabulka 3 ukazuje metody a formy výuky, které učitelé nejčastěji využívají ve vyučování k rozvoji komunikace. Nejvíce byla využívána individuální forma výuky. Velký vliv na použití této formy má počet integrovaných žáků, kdy v pozorovaných třídách se nacházelo od dvou do pěti integrovaných žáků, kterým se učitelé individuálně věnovali. Na druhou stranu pozornost učitelů směřovala také mezi ostatní žáky, nejčastěji v rámci hromadné a skupinové výuky.

Skupinové formy výuky bylo využito několikrát v jedné hodině, počet se však lišil podle typu hodiny, zda se jednalo o hodinu výkladovou, procvičovací nebo opakovací. Záleželo i na ročníku, resp. věku žáků, ve kterém bylo této formy využito. Na pomyslném třetím místě jsou aktivizující formy a metody, které vzbuzovaly v žácích zájem a poskytovaly jim prostor a čas k aktivnímu učení.

Nejméně učitelé využívají individualizované formy výuky. Zde hraje největší roli faktor věku, neboť této formy bylo využito převážně ve čtvrtém a pátém ročníku.

Graf 5 Formy výuky využívané ve vyučovacích hodinách



Jako součást reflexe provedených pozorování jsem zvolila doplňující rozhovor s vyučujícími, abych se doptala na využití variabilních forem a metod výuky, jež dle mého soudu vedou různým způsobem k rozvoji komunikace a interakce mezi učitelem a žáky.

Na dané otázky odpovídaly učitelky na mnou vybrané škole následovně.

Otázka č. 1: Jak často využíváte hromadné formy výuky a co Vás k tomu vede?

Učitelka 1: „Hromadné formy využívám denně. Frontální výuku využívám při výkladových hodinách. Ale zařazuji také další formy, aby žáci pracovali a samostatně docházeli k závěrům.“

Učitelka 2: „Převážně při výkladu nové látky.“

Učitelka 3: „Každý den, stejně jako skupinové výuky, kde mají žáci možnost podílet se všichni na všem.“

Učitelka 4: „Většinou převažuje frontální způsob výuky zvláště při výkladových hodinách.“

Učitelka 5: „Nejvíce z hlediska časové úspory.“

Většina učitelek uvádí, že nejvíce využívají frontální způsob výuky zvláště při výkladových hodinách. Hromadná forma výuky je výhodná zejména z hlediska časové úspory. Tato forma je sice pro naučení např. vyjmenovaných slov a abecedy nutná, ale vzhledem k věku žáků a nutnosti udržení jejich pozornosti je více než žádoucí se zaměřit na další formy výuky.

Otázka č. 2: Jak často využíváte skupinové výuky, kde se všichni žáci podílejí na všem?

Učitelka 1: „Občas, hlavně v hodinách prvouky, komunikativních dovednostech a výchovách.“

Učitelka 2: „Pouze občas, pro zpestření výuky.“

Učitelka 3: „Každý den.“

Učitelka 4: „Občas, nejčastěji při procvičování probraného učiva a to ve všech předmětech.“

Učitelka 5: „Málo.“

Skupinové formy výuky využívají učitelky občas, a to při procvičování probraného učiva nebo pro zpestření výuky. Většinou jsou využívány ve všech předmětech, některé vyučující je omezují na hodiny prvouky a výchovy. Vyučující, s kterými jsem měla možnost hovořit, často zavrhnou tuto formu vzhledem k velké hlučnosti žáků a časové náročnosti.

Otázka č. 3: Jak často využíváte párové výuky?

Učitelka 1: „Méně často.“

Učitelka 2: „Nevyužívám ji vůbec, své žáky vyučuji sama.“

Učitelka 3: „*Průměrně tak třikrát týdně, záleží na procvičované látce.*“

Učitelka 4: „*Ojediněle.*“

Učitelka 5: „*Občas, zejména v matematice, kdy se žáci mohou poradit při řešení slovní úlohy, nebo v českém jazyce.*“

Otázka č. 4: Jak často využíváte kooperativní výuky, kde každý žák vypracovává odlišný úkol, vedoucí ke společnému cíli?

Učitelka 1: „*Jednou až dvakrát za pololetí. Při větším počtu dětí je příprava časově náročná.*“

Učitelka 2: „*Zřídka kdy, učím malé děti a je to časově velmi náročné.*“

Učitelka 3: „*Zhruba jedenkrát týdně, z hlediska časové náročnosti jak na učitele, tak na práci žáků.*“

Učitelka 4: „*Ojediněle.*“

Učitelka 5: „*Hodně málo, je to časově náročné a není na to ve výuce čas.*“

Velmi podobné je to s využíváním párové výuky a kooperativního vyučování, které učitelky považují za časově velmi náročné na přípravu i samotné provedení.

Otázka č. 5: Jak často využíváte individuálního vyučování?

Učitelka 1: „*Individuální vyučování využívám u podprůměrných dětí nebo naopak u nadprůměrných. Těch je bohužel méně, ale tuto formu využívám denně.*“

Učitelka 2: „*Pravidelně, vzhledem ke dvěma integrovaným žákům a dále vzhledem k několika žákům vyžadujícím individuální přístup a s pomalejším tempem.*“

Učitelka 3: „*Každý den a několikrát v hodině vzhledem ke složení třídy.*“

Učitelka 4: „*Často vzhledem ke složení třídy.*“

Učitelka 5: „*Občas u dyslektických dětí, u žáků po nemoci, nebo když je ve třídě nově přichozí žák.*“

Mnohem pravidelněji učitelky sáhnou po individuálním vyučování, a to vzhledem ke složení tříd, ve kterých se vyskytují vždy nejméně dva žáci, kteří pracují podle individuálního vzdělávacího plánu. Tento přístup je také používán s ohledem na několik žáků vyžadujících individuální přístup a u žáků po nemoci.

Otázka č. 6: Jak byste svými slovy popsala, co to jsou aktivizující formy vyučování?

Učitelka 1: *„Jsou to metody práce, kdy žák postupným řešením zadaných úloh dochází k tomu podstatnému, k cíli. Tím snáze pochopí dané učivo, osvojuje si je v jednotlivých krocích.“*

Učitelka 2: *„Hlavní je činnost a práce žáků, ne učitele.“*

Učitelka 3: *„Vztah učitele a žáka, kdy se žák aktivně podílí na výuce.“*

Učitelka 4: *„Žák postupuje po jednotlivých krocích, postupně se dostává k zadanému úkolu, cíli.“*

Učitelka 5: *„Vnesení do výuky něco nového, neobvyklého, používaného na zpestření a oživení hodiny, co se běžně nebo stále nepraktikuje.“*

Otázka č. 7: Jaké aktivizující metody nejčastěji využíváte?

Učitelka 1: *„Rozhovory, didaktické hry, práce s textem při čtení s porozuměním.“*

Učitelka 2: *„Diskuse, besedy a konfrontace názorů.“*

Učitelka 3: *„Referáty, diskuse, nadšení pro předmět.“*

Učitelka 4: *„Rozhovor, didaktické hry, skupinová práce, práce s textem a pracovním listem.“*

Učitelka 5: *„Práce s knihou, poslech, hodně práce s počítačem.“*

Otázka č. 8: Jaký názor máte na funkci aktivizujících metod ve výuce?

Učitelka 1: *„Vzhledem k tomu, že využívám této metody, vidím ji jako velice přínosnou. Žáci vidí mezi jednotlivými kroky souvislosti, nutí je k zamyšlení a propojení učiva.“*

Učitelka 2: „Tyto metody jsou velmi přínosné. Lépe se ale, dle mého názoru, uplatňují na 2. stupni základní školy.“

Učitelka 3: „Tyto metody jsou nedílnou součástí výuky.“

Učitelka 4: „Myslím si, že jsou velmi přínosné. Žák je mnohem více aktivně zaměstnán v hodině. Na mnohé poznatky přijde sám a tím je pro něho učivo snáze zapamatovatelné.“

Učitelka 5: „Určitě používat, pro zpestření, oživení a motivaci. Často jejich využití vyplyne samo z výuky, zcela neplánovaně.“

Za nedílnou součást výuky považují učitelky aktivizující formy vyučování, které více zaměstnávají žáky v hodině, zapojují je do výuky, probouzí v nich zájem, čímž dochází k oživení a zpestření výuky. Na mnohé poznatky přijdou žáci sami, vidí souvislosti mezi jednotlivými kroky učiva, nutí je k zamyšlení a propojení učiva, čímž je pro žáky snáze zapamatovatelné a rozvíjí osobnost žáka jak v komunikativních dovednostech, kdy mají možnost vyjádřit vlastní názor, tak i v ostatních dovednostech.

Během odpovědí vyučujících na tyto otázky jsem byla velmi překvapena nepřesnými odpověďmi. Řada vyučujících považuje za aktivizující formy výuky především logické vyvozování látky namísto metod, jež oživují hodiny, povzbuzují žáky do další činnosti, případně i přerušení výuky formou fyzických aktivit nebo zpěvu. Při srovnání těchto tří otázek se výpovědi vyučujících naprosto vylučují – což mně rovněž překvapilo, neboť se jednalo o všechny učitelky s mnohaletou praxí.

Otázka č. 9: Za jakým účelem aktivizující metody využíváte?

Učitelka 1: „Nejčastěji pro práci s textem, při čtení s porozuměním.“

Učitelka 2: „Pro větší zapojení žáků do výuky, probuzení zájmu, vyřčení vlastního názoru, komunikaci.“

Učitelka 3: „Aby hodina nebyla jednotvárná a rozvíjím tím osobnost žáka, jeho schopnosti komunikovat.“

Učitelka 4: „*Občas ji používám při výkladu s rozhovorem, návodnými otázkami se snažím, aby děti samy došly k určitému závěru.*“

Učitelka 5: „*Pro obohacení učiva, výuky, něco nad rámec daného.*“

K celkovému rozvoji žáků pomáhá učitelům využívání rozhovoru, didaktických her, práce s textem při čtení s porozuměním, ale také referáty, diskuse, besedy a konfrontace názorů, kdy žáci nejvíce komunikují ať již s učitelem nebo navzájem mezi sebou. Pokud je během výuky použita aktivizující forma vyučování, pak převažuje rozvoj komunikativních dovedností. Žák prostřednictvím jazyka rozvíjí svou osobnost, má možnost vyjádřit vlastní názor. Prostřednictvím slov jsou žáci zapojováni do různých diskusí.

Otázka č. 10: Kde hledáte informace o aktivizujících metodách?

Učitelka 1: „*V didaktických knihách – Strategie řízení třídy, Projektové vyučování, Didaktické hry.*“

Učitelka 2: „*Příležitostně na internetu, ze zkušeností jiných kolegů.*“

Učitelka 3: „*Na internetu, v knihách či tisku.*“

Učitelka 4: „*Odborné knihy, zejména z nakladatelství Portál, internet.*“

Učitelka 5: „*Encyklopedie, odborné publikace, informace z internetu, ale i praktické úkony.*“

Materiál pro oživení výuky získávají vyučující především prostřednictvím internetu nebo diskusí v rámci předmětových komisí, popřípadě z materiálů pro interaktivní výuku, které si vytvořily.

7. 4. Diskuse

Předpoklad 1 – V průběhu vyučovací hodiny převládá oboustranná verbální komunikace nad jednostrannou.

Jakožto učitelka anglického jazyka zakládám výuku na kladení otázek žákům a získávání odpovědí z jejich strany. Žáci rovněž pokládají otázky týkající se daného tématu a já odpověďmi rozšiřuji jejich slovní zásobu. Předpokládala jsem proto, že v průběhu vyučování českého jazyka na naší škole také převládá oboustranná komunikace nad jednostrannou.

Tento předpoklad se **potvrdil**. V rámci výzkumného šetření jsem zjistila, že z celkového počtu 5 570 komunikačních struktur registrovaných ve výuce českého jazyka patřilo 3 736 struktur obousměrné komunikaci, což je více jak 67 %. Jednosměrných komunikačních struktur bylo zaznamenáno 1 834. Z toho vyplývá, že žáci mají v hodinách českého jazyka dostatek prostoru ke komunikaci s učitelem a že učitelé nevedou pouze monolog k žákům. Domnívám se, že ke zjištěným výsledkům přispívá také skutečnost, že učitelky využívaly v dostatečné míře skupinové formy výuky a různé aktivizující metody, které vedou k tomu, že se žáci stávají iniciátory komunikace častěji než učitelé, jak je to patrné z výsledků v Tabulce 2.

V úvahu musím brát i fakt, že se hodina neskládala pouze z komunikace verbální, ale také neverbální, tedy že existovaly okamžiky, kdy žáci mlčeli, např. při samostatné práci, tichém čtení, psaní atp.

Předpoklad 2 – V průběhu vyučovací hodiny jsou žáci ve verbální komunikaci aktivní, jsou častěji iniciátory verbální komunikace než učitel.

Domnívala jsem se, že vzhledem k tomu, že rozvoj komunikativní kompetence u žáků je jedním ze základních výstupů RVP ZV, budou žáci po zavedení školního vzdělávacího programu motivováni vyučujícími k větší aktivitě, nebudou pouze pasivně přihlížet výkladu vyučujících, ale budou častěji podněcováni k iniciování pedagogické komunikace.

Tento předpoklad se **nepotvrdil**. Celkově byli žáci iniciátory komunikace ve 2 361 případech, což je více jak 42 % z celkového počtu 5 570 verbálních komunikačních struktur.

Výsledek si vysvětluji tím, že jsem při stanovování předpokladů nevzala v úvahu, že se hodina neskládá pouze z verbální komunikace, ale také z neverbální, kdy je po významnou dobu ve třídě klid (např. při samostatné práci). Dále jsem nezohlednila skutečnost, že z hlediska časové náročnosti dané školním vzdělávacím programem učitelky pravděpodobně častěji sáhnou po frontálním způsobu výuky, který je pro ně ekonomičtější i z hlediska organizace komunikace a z hlediska řízení třídy. Implementování rozvoje komunikativní kompetence do ŠVP navíc nutně neznamena, že vyučující na naší škole využijí vždy všech možností, které jim vyučovací hodina nabízí. Přesto si myslím, že zjištěný výsledek je velmi dobrý.

Předpoklad 3 – Učitelé rozvíjejí verbální komunikaci jakožto součást komunikativní kompetence u žáků využitím aktivizujících výukových metod.

Prostudování odborné literatury (Maňák, Švec, 2003; Nelešovská, 2002) mě vedlo k předpokladu, že učitelé budou u žáků rozvíjet komunikativní kompetenci využíváním aktivizujících metod, které aktivně zapojují žáky do výuky a vysokou měrou přispívají ke komunikaci. Dále, vzhledem k zavedení vyučovacího předmětu *Komunikativní dovednosti* na 1. stupni naší školy, který představuje samostatnou vyučovací jednotku, jsem předpokládala, že vyučující budou používat častěji aktivizující výukové metody.

Tento předpoklad se **nepotvrdil**. Při pozorování vyučovacích hodin českého jazyka jsem si všimla, že ne všechny učitelky podněcují žáky k práci právě pomocí těchto metod, ať již se jednalo o hodinu výkladovou, procvičovací nebo opakovací. Nejčastěji bylo této metody využíváno v 5. ročníku, a to 15krát z celkového počtu 48 použitých aktivizujících metod. Obvykle byly tyto metody používány při skupinové práci, kdy každý z žáků plnil část zadaného úkolu, velmi často byla tato forma využita pro motivaci a podchycení žáků k práci. Starší žáci sami viděli souvislosti mezi jednotlivými kroky učiva, nad kterým se více zamýšleli a mnohem více komunikovali mezi sebou, ale i s učitelem.

Ve druhém ročníku, kde se nachází 22 dětí, byla metoda rozhovoru, diskuse a hry užita celkem 10krát, z čehož lze usuzovat, že nezáleží pouze na počtu žáků ve třídě, jejich věku a složení třídy, ale především na snaze a ochotě učitele rozvíjet komunikativní kompetenci svých žáků a věnovat dostatek času přípravě hodin. Při využití frontálního způsobu vyučování nedocházelo ke komunikaci žáků, žáci byli

neaktivní, neměli potřebu pokládat otázky související s učivem nebo se aktivně podílet na výuce.

Cíl 1 výzkumného šetření – Zjistit převládající verbální formy a komunikační struktury vznikající během vyučování mezi účastníky pedagogické komunikace (učitel, žáci).

Pozorováním jsem zjistila, že nejčastějším iniciátorem komunikace ve vyučování je učitel, ať již se jedná o jednosměrnou (20 %) nebo obousměrnou (38 %) komunikační strukturu. Myslím si, že tento výsledek je dán vysokou mírou využití hromadné formy výuky (21 %).

Nejčastějším výsledkem je ale obousměrná komunikace mezi učitelem a žákem, kdy z celkového počtu 5 570 komunikačních struktur připadá na toto číslo 1 332 komunikačních struktur, což činí 24 %. Z toho plyne, že učitelé ponechávají žákům dostatek prostoru pro komunikaci, zejména při zařazování skupinové (20 %) nebo párové výuky (11 %), a rovněž individuální formy výuky, která se v mnou pozorovaných vyučovacích jednotkách objevovala nejčastěji (26 %).

Nulová komunikační struktura obousměrná nastala ve chvíli, kdy žáci pracovali samostatně s učebními pomůckami, konkrétně při práci s učebnicí.

Cíl 2 výzkumného šetření – Zjistit způsoby rozvíjení verbální komunikace jakožto součásti klíčové kompetence komunikativní ze strany učitele u žáků.

Mým cílem bylo zjistit, jak učitelé rozvíjejí verbální komunikaci v rámci klíčové kompetence komunikativní. Proto jsem v jednotlivých hodinách sledovala nejen struktury pedagogické komunikace, ale také používané výukové metody a zjišťovala účel jejich využití.

Při pozorování a následných rozhovorech jsem zjistila, že pro rozvoj verbální složky komunikativní kompetence bylo nejčastěji využíváno aktivizujících metod, které vedou žáky ke snaze vyjadřovat se výstižně, formulovat své názory a myšlenky v logickém sledu, k naslouchání jak učiteli, tak i spolužákům, k porozumění různým typům textů, obrazových materiálů a jejich využití vedoucímu k rozvoji celé žákovy osobnosti.

Během pozorování jsem došla k závěru, že odlišné výukové metody kladou odlišné nároky na aktivitu žáků a jejich samostatnost. Tato samostatnost se projevuje zejména při využití různých typů aktivizujících metod, ať již v části motivační, procvičovací nebo opakovací. Využíváním skupinové, párové a individualizované výuky a aktivizujících metod dochází ke komunikaci a vzájemné interakci mezi učitelem a žáky. Prostřídání více těchto forem během jedné vyučovací hodiny a připravenost vyučujících vede k tomu, že jednotlivé části hodin na sebe plynule navazují, hodina má spád a udržuje žáky v aktivitě a iniciativě. Vzhledem k náročnosti probírané látky považují zařazení komunikačních dovedností za nutné. Částečné přerušení výuky vedlo k uvolnění žáků a načerpání nových sil k osvojování si dalších informací.

Ve většině případů volí vyučující takové metody, které zábavnou formou doplňují žákovy poznatky o nové látce. Například ve třetí třídě byla probírána vyjmenovaná slova a paní učitelka žákům řekla, ať namalují zvířátko, které začíná na písmeno B. Také se ptala, které zvířátko začíná na písmeno B? Takovouto formou využívala komunikativní dovednosti a neodbíhala od tématu. Domnívám se, že rozvoj těchto dovedností také vedl k zapojení žáků se slabším prospěchem, čímž byli probuzeni a vtáhnuti znovu do výuky.

Díky provedeným pozorováním jsem zjistila, že u některých dětí, například v 1. ročníku, který čítá 18 žáků, nejsou jejich vyučující zcela správně voleny vyučovací metody a formy vzhledem k věku žáků. Protože vyučující volí převážně frontální způsob výuky, nerozvíjí dostatečně komunikativní dovednosti žáků. Když mi paní učitelka chtěla předvést vzorovou hodinu s využitím komunikativní kompetence, žáci nevěděli, jak reagovat, protože na tento způsob práce nebyli zvyklí.

Mohu také konstatovat, že kolegyně s menším počtem odučených let přistupují k výuce komunikativních dovedností mnohem aktivněji. Učitelky s dlouholetou praxí zjevně pokračují v tradiční frontální výuce, aniž by braly zřetel na změnu cílů ve výchově a vzdělávání žáků, kterou přinesly rámcové vzdělávací programy. Domnívám se tedy, že využívání aktivizujících forem výuky na 1. stupni ZŠ je dáno zájmem vyučujících o tento způsob práce s žáky. Nevšimla jsem si, že by se žáci stavěli záporně k oživení výuky. Většinou byli aktivní a během vyučovací hodiny sami vybízeli učitelky ke zvolnění výkladu právě pomocí různých komunikačních oživení.

Další zjištění

Mimo rámec cílů práce jsem dále zjistila, že učitelky na zkoumané škole nepřesně operují s pojmem „aktivizující metody“. Pokud vyučující nemají dostatečné teoretické vědomosti o pojmu aktivizující metody ve výuce, logicky je nemohou vždy správně používat. Proto se stává, že se mnohem častěji snaží výuku spíše oživit, než aby primárně podporovaly aktivní zapojení žáka na řešených úkolech, a to např. formou různých zábavných metod.

Doporučení

Pokud bych měla popsat vyučovací hodiny učitelky č. 1, tak paní učitelka používá především frontální výuku, poměrně často také využívá individualizované vyučování, které ovšem směřuje k žákům s individuálním vzdělávacím plánem. Kooperativní výuku a aktivizující metody téměř nevyužívá. Aktivizující metody zaměřuje za logické řešení problémů. Při sledování výuky jsem postrádala větší aktivitu ze strany žáka, zmobilizování sil probíhalo spíše formou hlasitých domluv ze strany vyučující, proto především doporučuji omezit zvyšování hlasu a využít více pohybových her, při kterých žáci opustí své místo v lavici, osvěží se a mohou pak lépe vnímat další učební látku.

Učitelka č. 2 zdůvodňuje vlastní nečinnost v určité metodě tím, že použití metody vyžaduje spoustu času. Paní učitelce doporučuji, aby věnovala větší podíl výuky spolupráci žáka se žákem, neboť někteří žáci ne vždy pochopí výklad učitele, své vědomosti si upevní upraveným podáním spolužáka.

Vyučující č. 3 využívá metody rovnoměrně. Klade důraz na individuální výuku i aktivizující metody, snaží se v žácích vyvolat zájem o vyučovaný předmět. Do výuky se snaží zapojit i žáky s individuálním vzdělávacím plánem. Vzhledem ke zhlédnuté výuce nepovažuji za nutné měnit styl její výuky.

Vyučující č. 4 sice uznává potřebnost zavádění aktivizujících metod do výuky, nicméně je sama příliš nevyužívá. V jejích hodinách převažuje frontální výuka, která příliš neumožňuje aktivní zapojení žáků. Doporučuji převést část hodin mimo školní lavice zavedením aktivizujících forem, které vyžadují, aby dotyční žáci hledali, vytvářeli skupiny, zvyšovali svou aktivitu a neusínali v lavicích.

Učitelka č. 5 uvádí, že z hlediska časové náročnosti nejvíce využívá frontální výuku. Kooperativní formu a aktivizující metody příliš neprosazuje. Párovou výuku využívá zejména v českém jazyce a matematice jako kontrolu napsaných cvičení. Individualizované vyučování využívá pouze ve spolupráci s žáky s individuálním vzdělávacím plánem nebo jako náhradu při vyrovnávání učiva u nově příchozích žáků. Žáci jsou sice velmi často vybaveni teoretickými znalostmi, nicméně výuka je nezajímá a v okamžiku, kdy paní učitelka zařadí aktivizující metodu, stávají se nezvladatelní. Paní učitelce bych doporučila absolvovat kurz dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, který by jí umožnil blíže si osvojit jiné formy práce, než které zatím využívá. Také bych v tomto směru považovala za přínosné, aby paní učitelka měla možnost hospitovat ve třídě kolegyň, které aktivizační formy ve výuce používají a mají s nimi dobrou zkušenost

8. Závěr

Protože je komunikace ve školství poslední dobou často zmiňované téma, zaměřila jsem se ve své práci právě na komunikaci, zvláště pak na komunikaci pedagogickou. V rámci ŠVP na naší škole je ve všech bodech zmiňována nutnost rozvíjet komunikační dovednosti našich žáků. Mám možnost vyučovat žáky od 2. do 9. ročníku a chtěla jsem se přesvědčit, zda jsou teze našeho ŠVP naplňovány.

Pozorovány byly hodiny českého jazyka, neboť se domnívám, že v těchto hodinách je nejvíce rozvíjena komunikační kompetence a žákům je ponechán největší prostor pro komunikaci. Jedním ze zjištění, které vyplynulo z provedených pozorování, je, že pokud učitel neovládá základní pravidla pedagogické komunikace, stává se jeho komunikace a další práce se žáky obtížnější. Sama jsem si při vypracovávání kapitol diplomové práce věnujících se verbální a neverbální komunikaci uvědomila, jak je více než vhodné, aby učitel znal tuto problematiku a dokázal ji při své práci vhodně používat.

Při pozorování práce mých kolegyně jsem také měla možnost porovnat si jejich přístup k žákům, využití metod a forem práce, ale také jsem viděla komunikační dovednosti různých starých žáků. S potěšením mohu konstatovat, že se učitelky snaží rozvíjet u svých žáků komunikační kompetence poskytováním prostoru ke komunikaci, bohužel ne vždy využíváním aktivizujících metod a forem výuky, na které jsem se ve své diplomové práci zaměřila.

Přestože si učitelé uvědomují důležitost rozvoje komunikace u žáků, jak to vyplývá z provedených rozhovorů, je míra jejich snažení rozdílná. O to více je třeba na tento fakt upozornit vzhledem k tomu, že na 1. stupni ZŠ má učitel při rozvoji komunikačních dovedností žáků rozhodující úlohu. I proto bych se v rámci obecných doporučení učitelkám zaměřila na větší předávání zkušeností s výukou komunikačních dovedností během schůzek s předmětovou komisí a rovněž bych doporučila častější vzájemné hospitace.

Jak jsem uvedla v úvodu, považuji komunikaci a její rozvoj za velmi důležité, o čemž mě přesvědčilo i vypracování této diplomové práce. Uvědomila jsem si, jak někteří žáci nezvládají základní pravidla komunikace, neumí se správně vyjadřovat, nerespektují názory druhého a nedokáží si navzájem naslouchat. Proto bych se ve své další učitelské praxi chtěla na tuto oblast zaměřit a své žáky v tomto směru rozvíjet.

Seznam použitých zdrojů a literatury

GAVORA, P., a kol., 1988. *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava: Veda.

GAVORA, P., 1996. *Výzkumné metody v pedagogice: příručka pro studenty, učitele a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-15-X.

GAVORA, P., 2005. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-104-9.

KŘIVOHLAVÝ, J., 1988. *Jak si navzájem lépe porozumíme: kapitoly z psychologie sociální komunikace*. Vyd. 1. Praha: Svoboda.

MAŇÁK, J., ŠVEC, V., 2003. *Výukové metody*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-039-5.

MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J., 1995. *Komunikace ve škole*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, Centrum pro další vzdělávání učitelů. ISBN 80-210-1070-3.

MIKULÁŠTIK, M., 2003. *Komunikační dovednosti v praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada. ISBN 80-247-0650-4.

NELEŠOVSKÁ, A., 2002. *Pedagogická komunikace*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0510-5.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., 2003. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8.

VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAGOGICKÝ V PRAZE, 2007. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. [vid. 2013-05-02]. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf

Seznam příloh

Příloha 1 – Struktury v pedagogické komunikaci, záznam z vyučovací hodiny českého jazyka v 1. ročníku

Příloha 2 – Struktury v pedagogické komunikaci, záznam z vyučovací hodiny českého jazyka v 5. ročníku

Příloha 3 – Formy výuky využité v 5 vyučovacích hodinách v 1. a 2. ročníku

Kód	Grafický zápis	G. 2. 2012 č. 1.
1.	$U \rightarrow \check{Z}$	
2.	$U \rightarrow \check{Z}\check{Z}$	
3.	$U \leftrightarrow \check{Z}$	
4.	$U \leftrightarrow \check{Z}\check{Z}$	
5.	$\check{Z} \rightarrow U$	
6.	$\check{Z}\check{Z} \rightarrow U$	
7.	$\check{Z} \leftrightarrow U$	
8.	$\check{Z}\check{Z} \leftrightarrow U$	
9.	$\check{Z} \rightarrow \check{Z}$	
10.	$\check{Z} \rightarrow \check{Z}\check{Z}$	
11.	$\check{Z} \leftrightarrow \check{Z}$	
12.	$\check{Z} \leftrightarrow \check{Z}\check{Z}$	
13.	$\check{Z}\check{Z} \rightarrow \check{Z}$	
14.	$\check{Z}\check{Z} \leftrightarrow \check{Z}$	
15.	$\check{Z}\check{Z} \rightarrow \check{Z}\check{Z}$	
16.	$\check{Z}\check{Z} \leftrightarrow \check{Z}\check{Z}$	
17.	$UP \rightarrow \check{Z}\check{Z}$	
18.	$X \leftrightarrow U$	

U = učitel; UP = učební pomůcka; X = jiná osoba; \check{Z} = žák; $\check{Z}\check{Z}$ = žáci; \rightarrow , \leftrightarrow = směr toku informace

Tab. 2 Jednosměrné a obousměrné komunikační struktury ve vyučovacích hodinách

Příloha 2 – Struktury v pedagogické komunikaci, záznam z vyučovací hodiny českého jazyka v 5. ročníku

Tab. 1 Struktury v pedagogické komunikaci

Kód	Grafický zápis	17. 2. 2012 ČJ 5.
1.	$U \rightarrow \check{Z}$	
2.	$U \rightarrow \check{Z}\check{Z}$	
3.	$U \leftrightarrow \check{Z}$	
4.	$U \leftrightarrow \check{Z}\check{Z}$	
5.	$\check{Z} \rightarrow U$	
6.	$\check{Z}\check{Z} \rightarrow U$	
7.	$\check{Z} \leftrightarrow U$	
8.	$\check{Z}\check{Z} \leftrightarrow U$	
9.	$\check{Z} \rightarrow \check{Z}$	
10.	$\check{Z} \rightarrow \check{Z}\check{Z}$	/
11.	$\check{Z} \leftrightarrow \check{Z}$	
12.	$\check{Z} \leftrightarrow \check{Z}\check{Z}$	/
13.	$\check{Z}\check{Z} \rightarrow \check{Z}$	//
14.	$\check{Z}\check{Z} \leftrightarrow \check{Z}$	/
15.	$\check{Z}\check{Z} \rightarrow \check{Z}\check{Z}$	/
16.	$\check{Z}\check{Z} \leftrightarrow \check{Z}\check{Z}$	
17.	$UP \rightarrow \check{Z}\check{Z}$	/
18.	$X \leftrightarrow U$	/

U = učitel; UP = učební pomůcka; X = jiná osoba; \check{Z} = žák; $\check{Z}\check{Z}$ = žáci; \rightarrow , \leftrightarrow = směr toku informace

Tab. 2 Jednosměrné a obousměrné komunikační struktury ve vyučovacích hodinách

Příloha 3 – Formy výuky využité v 5 vyučovacích hodinách v 1. a 2. ročníku

Forma výuky	
Hromadná	//////////
Skupinová (3-5)	////////
Párová	//
Individuální	////////
Individualizovaná	-
Aktivizující	////

Tab. 3 Formy výuky využité v 5 vyučovacích hodinách, 1. třída

Forma výuky	
Hromadná	////////
Skupinová (3-5)	//////////
Párová	////////
Individuální	//////////
Individualizovaná	///
Aktivizující	////////

Tab. 3 Formy výuky využité v 5 vyučovacích hodinách, 2. třída